

ΠΜΣ Μουσική και Κοινωνία

**ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ – εξεταστέα ύλη
για τις εισαγωγικές εξετάσεις της ειδίκευσης
«Μουσική εκπαίδευση και κοινοτική μουσική»**

**Υλικό από:
Λήδα Στάμου, Καθηγήτρια
Τμήμα Μουσικής Επιστήμης και Τέχνης,
Πανεπιστήμιο Μακεδονίας**

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

«ΣΤΟΧΟΙ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΣΤΟ ΔΗΜΟΣΙΟ ΣΧΟΛΕΙΟ»

Ο στόχος της μουσικής διδασκαλίας πρέπει να είναι πριν και πάνω από όλα η διαμόρφωση θετικής στάσης του μαθητή απέναντι στη μουσική πράξη και μουσική σπουδή και μελέτη.

ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΘΕΤΙΚΗΣ ΣΤΑΣΗΣ:

Η σημασία του «παιχνιδιού»

Τα στοιχεία του παιχνιδιού

- αυθορμητισμός,
- δημιουργικότητα, αυτενέργεια---βίωμα, συνδυασμός πληροφορίας---φαντασίας--- συγκίνησης, έλεγχος δράσης από τα παιδιά,
- αυτοέλεγχος-αυτοπειθαρχία – υπακοή στους κανόνες, επικοινωνία με άλλους,
- έλλειψη φόβου ή κριτικής

ΑΝΑΓΚΗ ΝΑ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΟΥΜΕ ΚΛΙΜΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ, ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑΣ ΚΑΙ ΑΠΟΔΟΧΗΣ ΜΕΣΑ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ

ΠΡΟΥΠΟΘΕΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΟ ΠΑΡΑΠΑΝΩ ΚΛΙΜΑ: να ξεπεραστούν οι πρακτικές και ψυχολογικές δυσκολίες

- Πιθανή αλλαγή στάσης και φιλοσοφίας του δασκάλου ως το προς το «γιατί» και το «πώς» της μουσικής διδασκαλίας
- Προετοιμασία και δουλειά του δασκάλου στο σπίτι για ένα πραγματικά «μουσικό» και δημιουργικό μάθημα μουσικής
- Μετουσίωση της έλλειψης υποδομών σε πρόκληση για δημιουργικότητα, φαντασία, ευρηματικότητα τόσο για τον δάσκαλο όσο και για τους μαθητές.

ΑΝΑΓΚΗ ΝΑ ΓΝΩΡΙΖΟΥΜΕ «ΠΟΙΟΙ ΕΙΝΑΙ ΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΑΣ»

- Οφείλουμε να γνωρίζουμε τις μουσικές προτιμήσεις των μαθητών μας και με συγκεκριμένα κριτήρια να φέρνουμε τις μουσικές αυτές και εντός τάξης. Κάθε μουσική μπορεί να γίνει αφορμή για μάθηση. Αποκλείονται μόνο οι μουσικές που

έχουν υβριστικά μηνύματα ή λεξιλόγιο.

- Οφείλουμε να συμπεριλαμβανούμε δραστηριότητες όπου ως αφετηρία για τη διδασκαλία χρησιμοποιούνται τα ενδιαφέροντα των μαθητών ή η επικαιρότητα.
- Οφείλουμε να δώσουμε βήμα στους μαθητές μας να συνδιαμορφώσουν μαζί μας τους κανόνες της τάξης και το περιεχόμενο του μαθήματος
- Οφείλουμε να ενεργοποιήσουμε τη δημιουργικότητά τους και την εγγενή ικανότητά τους να διδάξουν ο ένας τον άλλο.

«ΠΑΙΔΕΙΑ ΕΙΝΑΙ Ο,ΤΙ ΑΠΟΜΕΝΕΙ ΟΤΑΝ ΚΑΝΕΙΣ ΞΕΧΑΣΕΙ ΟΛΑ ΟΣΑ ΕΜΑΘΕ»: Θέλουμε οι μαθητές μας να κερδίσουν από εμάς πολύ περισσότερα από απλές πληροφορίες ή ανάπτυξη κάποιων τεχνικών δεξιοτήτων.

- ΟΙ ΒΑΣΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ είναι να προσφέρουμε στους μαθητές ευκαιρίες και δυνατότητες για
 1. ενασχόληση του παιδιού με τη μουσική πράξη (να τραγουδήσουν, να κινηθούν με τη μουσική, να ακούσουν μουσική, να παίξουν σε όργανα, να αυτοσχεδιάσουν, να συνθέσουν)
 2. για δημιουργική δράση
 3. για μουσικό παιχνίδι και χαρά
 4. για συναισθηματική και αισθητική έκφραση των μαθητών
 5. Για συνδυασμό με άλλες δράσεις, όπως χορό, κίνηση, θέατρο, εικαστικά, στα πλαίσια πολύτεχνων δραστηριοτήτων
 6. Ένταξη της μουσικής μέσα στη σχολική ζωή του παιδιού ως ένα ευχάριστο και αναπόσπαστο στοιχείο
 7. ανακάλυψη των ταλέντων και των δημιουργικών δυνάμεων κάθε παιδιού και παροχή ευκαιριών για συνειδητοποίηση και αξιοποίησή τους. Όπως έχουν δείξει έρευνες ότι το **45% των παιδιών** με εξαιρετικό μουσικό ταλέντο δεν ανακαλύπτονται ποτέ. Και αυτό, γιατί δεν παρέχουμε στα παιδιά μουσικές δραστηριότητες και ποιοτικά προγράμματα μουσικής όπου να τα καλούμε να συμμετάσχουν και να εκδηλώσουν τις κλίσεις, τις δυνάμεις, και τις αδυναμίες τους. Οφείλουμε να γνωρίζουμε ότι προσφέροντας το δώρο της μουσικής μπορεί να προσφέρουμε, σε κάποια παιδιά, το μοναδικό δρόμο επιβίωσης, επιτυχίας ή ακόμη και προσωπικής ευτυχίας στη ζωή τους.
 8. **ΚΥΡΙΩΣ ανάπτυξη θετικής στάσης** απέναντι στη μουσική και δημιουργία κινήτρων για περαιτέρω ενασχόληση με τη μουσική εκτός σχολείου, ψυχαγωγικά ή και πιο συστηματικά (μουσική σπουδή)

ΠΩΣ ΘΑ ΕΠΙΤΥΧΟΥΜΕ ΤΗ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΘΕΤΙΚΗΣ ΣΤΑΣΗΣ?

- Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΠΑΙΓΝΙΩΔΟΥΣ ΑΤΜΟΣΦΑΙΡΑΣ

Το παιχνίδι είναι αναπόσπαστο στοιχείο των τεχνών. Δεν είναι τυχαία η χρήση του ρήματος «παίζω» (παίζω μουσική, παίζω θέατρο). Ο Paynter είχε πει πως «οι τέχνες δεν είναι παρά ανεπτυγμένα παιχνίδια» και πως «τα παιχνίδια των παιδιών γίνονται τέχνη όταν εκτεθούν στα μάτια του κοινού». Όταν δεν υπάρχει η αίσθηση του παιχνιδιού, η διαδικασία της μάθησης της μουσικής ή και οποιουδήποτε άλλου στοιχείου γίνεται μία επίπονη διαδικασία. Τόσο η μουσική όσο και η διδασκαλία όλων των άλλων γνωστικών αντικειμένων, όταν πάρει μορφή παιχνιδιού (ακόμη και αν είναι π.χ. διαγωνισμός για σωστές απαντήσεις μεταξύ αγοριών – κοριτσιών), γίνεται πιο ευχάριστη και ενδιαφέρουσα για τα παιδιά. Σίγουρα γίνεται επίσης πιο ευχάριστη και ενδιαφέρουσα και για τον ίδιο τον δάσκαλο.

Τα στοιχεία του παιχνιδιού είναι:

Α) α αυθορμητισμός: εμφανίζεται όπου το παιδί αισθάνεται ελεύθερο, χωρίς την απειλή ή τον φόβο της επίκρισης ή της αποτυχίας, εκεί που δεν υπάρχει «σωστό» και «λάθος».

Β) η δημιουργικότητα: προϋποθέτει τον αυθορμητισμό. Εδώ, το παιδί συνδυάζει γνώσεις που έχει αποκτήσει με τον αυθορμητισμό του για να δημιουργήσει νέες δομές. Τόσο ο αυθορμητισμός όσο και η δημιουργικότητα διαμορφώνουν το περιβάλλον για ουσιαστική μάθηση.

Γ) η αυτενέργεια και το βίωμα. Η στεγνή (νοησιαρχική) παροχή πληροφοριών δεν συνιστά μάθηση. Το παιδί προσεγγίζει τη μάθηση «ολιστικά» (όχι κομματιασμένα, όπως συχνά κάνει ο ενήλικας) και βιωματικά. Μαθαίνει «κάνοντας».

Δ) ο συνδυασμός πληροφορίας/βιώματος/συναισθημάτων. Οι έρευνες δείχνουν ότι τόσο τα παιδιά όσο και οι ενήλικες μαθαίνουν αποτελεσματικά και δεν ξεχνούν αυτό που μαθαίνουν όταν συνδυάζεται η πληροφορία με το βίωμα («κάνω») και την συγκίνηση. Γι' αυτό δεν ξεχνάμε ποτέ πράγματα και καταστάσεις που μας συγκίνησαν, ενώ αντίθετα ξεχνάμε όσα μας ήταν αδιάφορα. Όταν το παιδί συμμετέχει σε αυτό που μαθαίνει, κάνει την πληροφορία πράξη και κινητοποιούνται συναισθήματά του δηλαδή συγκινείται, τότε η μάθηση είναι ουσιαστική. Αυτό είναι το λεγόμενο «συγκινησιακό βίωμα» που έρευνες δείχνουν ότι είναι απαραίτητο προκειμένου να συντελεστεί μάθηση. Αυτά που τα παιδιά έχουν βιώσει βαθιά μπορούν να αποτελέσουν το δομικό υλικό της μάθησής τους.

Ε) η επικοινωνία, συνεργασία με τους άλλους.

ΣΤ) αίσθημα ελέγχου της διαδικασίας από τα παιδιά. Τα παιδιά δεν είναι παθητικοί δέκτες. Αποδέχονται με συνείδηση τους κανόνες του παιχνιδιού και συχνά τους διαμορφώνουν ή τους αλλάζουν κοινή συναινέσει με τους υπόλοιπους.

Η) δεν υπάρχει ο φόβος της αποτυχίας. Ακόμη και αυτός που χάνει δεν αισθάνεται «αποτυχημένος».

Είναι επομένως σημαντικό να φτιάξουμε μία ατμόσφαιρα παιχνιδιού στην τάξη. Αυτό δεν σημαίνει μειωμένο έλεγχο της τάξης ούτε έλλειψη σοβαρότητας. Άλλωστε μέσα στα παιχνίδια τους, τα παιδιά εμπλέκονται με πλήρη σοβαρότητα, αυτοέλεγχο και γνώση/υπακοή στους κανόνες, σεβόμενα τους άλλους και το ίδιο το παιχνίδι. Αυτό βέβαια προϋποθέτει μία αλλαγή στάσης του δασκάλου και μία προσπάθεια και προετοιμασία για άλλου τύπου δραστηριότητες στην τάξη. Πρέπει να σκεφθεί ιδέες, υλικά και δράσεις που θα παρέχουν στους μαθητές τα παραπάνω καθώς και τρόπους να τους οδηγήσει στην μάθηση αφήνοντάς τους χώρο να αυτενεργήσουν. Η προετοιμασία του δασκάλου είναι απολύτως αναγκαία ώστε να γίνει ο ίδιος ένας δημιουργικός και ταλαντούχος δάσκαλος. Χαρισματικοί γίνονται οι δάσκαλοι που δεν παύουν να ψάχνουν να γίνουν καλύτεροι, που αναρωτιούνται, που προσπαθούν, που προετοιμάζονται πολύ.

ΑΡΧΕΣ ΤΗΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ για τη ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΘΕΤΙΚΗΣ ΣΤΑΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΑΠΕΝΑΝΤΙ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ

Βασικές αρχές για προσφορά μουσικής παιδείας και όχι απλά μουσικών γνώσεων για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση:

- Η απόκτηση τεχνικών μουσικών δεξιοτήτων από μόνη της δε συνιστά αληθινή μουσική εκπαίδευση. Αυτές οι τεχνικές δεξιότητες είναι μερικές φορές το μέσο για την μουσική εκπαίδευση, αλλά δεν είναι ο στόχος.
- «Εκπαίδευση είναι ό,τι απομένει αφού ξεχάσει κανείς όλα όσα διδάχτηκε». Στοιχεία που ξεχνιούνται είναι τα συστατικά της κατάρτισης όχι της εκπαίδευσης. Η έμφαση πρέπει να είναι στο βίωμα και στην κατανόηση, όχι στη μετάδοση πληροφοριών για τη μουσική.
- Οι πληροφορίες δεν είναι αυτοσκοπός αλλά μέσο ενίσχυσης της παρεχόμενης βιωματικής εκπαίδευσης.
- Η αληθινή εκπαίδευση στοχεύει στη διαμόρφωση ατόμων που δεν φοβούνται να έχουν βούληση και επιλογή, που δεν φοβούνται την ιδιαιτερότητά τους. Η πραγματική εκπαίδευση σέβεται και ενισχύει τη μοναδικότητα του ατόμου και το δικαίωμά του να είναι διαφορετικός ή συμβατικός. Η μουσική προσφέρει άπειρες ευκαιρίες για επίλυση προβλημάτων, λήψη αποφάσεων και επιλογών.
- Γνώση η οποία είναι αφηρημένη και αδιάφορη στον μαθητή και στην

πραγματικότητά του, αποκρούεται. Ο μαθητής συχνά απορρίπτει το σύνολο της διαδικασίας και «κλείνει» το μυαλό του, δεν σκέφτεται, δεν ακούει.

- Παρόλο που ένα μεγάλο μέρος της εκπαίδευσης ενός παιδιού παρέχεται από την οικογένειά του, ωστόσο και το σχολείο έχει μεγάλη δύναμη. Αν π.χ. ένα παιδί οδηγηθεί να «μισεί το μάθημα της μουσικής», πιθανόν να θεωρεί τον εαυτό του άμουσο ή να απεχθάνεται τη μουσική γενικότερα, όσο θετικές και αν είναι οι επιρροές από το σπίτι. Αντίθετα, όσο αδιάφορο ή αρνητικό και αν είναι το οικογενειακό περιβάλλον ενός παιδιού για τη μουσική, αν το παιδί αυτό έχει θετικές και ευχάριστες εμπειρίες στο μάθημα της μουσικής στο σχολείο, αυτό μπορεί να έχει μία μακρά επίδραση στη ζωή του.

- **Αυτό που πραγματικά απομένει από τη μουσική διδασκαλία σε ένα δημόσιο σχολείο είναι η στάση του μαθητή απέναντι στη μουσική.** Γι' αυτό, η μουσική διδασκαλία πρέπει να επικεντρώνεται σε ένα είδος διδασκαλίας το οποίο θα έχει ως αποτέλεσμα τη θετική στάση των μαθητών απέναντι στη μουσική και τις λειτουργίες της, και τη διάθεσή τους για συμμετοχή σε μουσικές δραστηριότητες μέσα και έξω από το σχολείο, ψυχαγωγικά ή πιο συστηματικά. Καμία ποσότητα πληροφοριών ή εξάσκησης τεχνικών δεξιοτήτων δεν είναι ικανή από μόνη της να οδηγήσει σε τέτοια αποτελέσματα. Στην πραγματικότητα, αυτά έχουν μεγαλύτερες πιθανότητες να προκαλέσουν απάθεια, έλλειψη ενδιαφέροντος, αίσθημα προσβολής, αντίσταση ή απειθαρχία και επανάσταση μέσα στην τάξη.

- **Κάθε μαθητής πρέπει να έχει ευκαιρίες να βιώσει την επιτυχία μέσα στο μάθημα της μουσικής.** Η επιτυχία είναι αυτή που θα γεννήσει θετικά συναισθήματα και στάσεις στο μαθητή. Η αποτυχία μπορεί να παρακινήσει μόνο εκείνον τον μαθητή που ήδη έχει θετική στάση και στόχους στη μουσική και δέχεται την αποτυχία ως μία προσωρινή κατάσταση. Για το μαθητή όμως, που έχει από την αρχή μία αρνητική στάση, στάση αμφιβολίας ή ουδετερότητας (απέναντι στη μουσική ή το σχολείο γενικότερα), αισθήματα επιτυχίας είναι εντελώς απαραίτητα προκειμένου να αναπτύξει ο μαθητής θετική στάση.

- **Η επιτυχία πρέπει να πληροί κάποιες προϋποθέσεις για να οδηγήσει σε ανάπτυξη θετικών στάσεων:** α) οι μαθητές πρέπει να αντιμετωπίζουν τη δραστηριότητα ως σημαντική ή ενδιαφέρουσα, ώστε να προσελκύεται η επιθυμία τους να επιτύχουν. Β) η δραστηριότητα πρέπει να είναι αρκετά προκλητική, δύσκολη, να περιλαμβάνει κάποιο «ρίσκο» σε τέτοιο βαθμό ώστε να εμφανίζεται ως ενδιαφέρουσα αλλά να μην καταντά «απειλή» για το μαθητή και τη δυνατότητά του να επιτύχει.

- Πρέπει να ξέρουμε «ποιοι είναι οι μαθητές μας», ποιες οι ανάγκες, οι επιθυμίες, τα ενδιαφέροντα, οι φόβοι της γενιάς που έχουμε στα χέρια μας και στις τάξεις μας.

- Οι μαθητές ήδη διαμορφώνουν ισχυρές μουσικές προτιμήσεις από τη γ' δημοτικού.
- Έρχονται στο σχολείο έχοντας διαμορφώσει έναν «μουσικό κόσμο»,

από το σπίτι τους, την τηλεόραση, το διαδίκτυο, την ομάδα των συνομηλίκων.

- Η έρευνα δείχνει ότι μουσική με ισχυρό παλμό και γρήγορο τέμπο τους αρέσει περισσότερο.
- Είναι σημαντικό να δίνουμε ευκαιρίες στα παιδιά να μας γνωστοποιούν τα ενδιαφέροντά τους, και να τα χρησιμοποιούμε ως αφετηρία στη διδασκαλία μας. Τα εξωσχολικά ερεθίσματα που έχουν τα παιδιά είναι πια πάρα πολύ ισχυρά για να μπορέσουμε να τα αγνοήσουμε. Ας τα αξιοποιήσουμε λοιπόν. (π.χ. εισάγω μία φόρμα κλασικής μουσικής επιλέγοντας ένα κλασσικό κομμάτι που συνοδεύει μία διαφήμιση, ή π.χ. κάνω οργανογνωσία μέσα από ένα κομμάτι σύγχρονο που τους αρέσει, ή διαλέγω ρεπερτόριο που μπορεί να ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντα και τις παραστάσεις που έχουν τα σημερινά παιδιά, ή χτίζω την παράσταση για τη γιορτή μέσα από τις δικές τους ιδέες για το τι μπορούμε να κάνουμε, ή τους δίνω τίτλους για να φτιάξουν μουσική με ό,τι όργανα ή ήχους διαθέτουν, και μετά μέσα από την εκτέλεση τους δημιουργώ την ανάγκη να καταγράψουν αυτό που έκαναν για να μην το ξεχάσουν εισάγοντας έτσι την σχηματική και αργότερα τη συμβατική μουσική γραφή.)

ΟΙ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΓΙΑ ΕΝΑ ΑΝΑΝΕΩΜΕΝΟ ΚΑΙ «ΜΟΥΣΙΚΟ» ΜΑΘΗΜΑ ΜΟΥΣΙΚΗΣ

Έλλειψη υποδομής, χώρων, εξοπλισμού, οργάνων κλπ. Απάντηση είναι οι δημιουργικές και πολύτεχνες δραστηριότητες. Κάντε την έλλειψη υποδομών και τα προβλήματα προκλήσεις που θα πρέπει να επιλύσουν τα παιδιά με τη δημιουργική τους φαντασία.

ΟΙ ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΓΙΑ ΤΑ ΠΑΡΑΠΑΝΩ

Η επίπονη διαδικασία της αλλαγής στάσης.

Ερευνητικά ευρήματα δείχνουν ότι οι εμπειρίες που ένας δάσκαλος είχε ως μαθητής επηρεάζουν άμεσα τις στάσεις και τις απόψεις του σχετικά με τη διδασκαλία. Αυτό συμβαίνει συχνά ασυνείδητα, διότι σπανίως τους δίνεται το κίνητρο ή ο λόγος να αναρωτηθούν και να αναλύσουν τις αξίες τους ή τη φιλοσοφία τους σχετικά με την παιδεία και τη διδασκαλία. Ο φοιτητής (εκπαιδευόμενος δάσκαλος) δεν ανησυχεί για τέτοιου τύπου πράγματα μέχρις ότου έρθει η ώρα της πρακτικής εξάσκησης. Όταν μπει μέσα στο σχολείο για

πρακτική, επιζητά και ενδιαφέρεται βασικά να «επιβιώσει» ή με κάποιους τρόπους να καταφέρει να διεξάγει την διδακτική διαδικασία μέσα σε αυτό το «εχθρικό» αρχικά περιβάλλον. Οι μέθοδοι – τρόποι μέσα από τους οποίους ο φοιτητής κατάφερε να «επιβιώσει» την εμπειρία των πρακτικών, είναι αυτοί που συνήθως ακολουθεί και στη συνέχεια, χωρίς ιδιαίτερη κρίση ή περίσκεψη, στα πλαίσια της επαγγελματικής διδασκαλίας. Η απάντηση που παίρνει κανείς τις περισσότερες φορές, αν «πιέσει» έναν εκπαιδευτικό να δηλώσει την φιλοσοφία του, είναι μία η οποία ουσιαστικά δικαιολογεί για ποιο λόγο ο συγκεκριμένος δάσκαλος εξακολουθεί να διαιωνίζει αυτό που κάνει επειδή του έρχεται πιο βολικό.

Η έρευνα δείχνει ότι αλλαγές στις στάσεις και στο σύστημα των αξιών μας συμβαίνουν με μεγάλη δυσκολία. Το άτομο τείνει να ακολουθεί τις αξίες που έχει ήδη διαμορφώσει, διότι η οποιαδήποτε αλλαγή θα σήμαινε αλλαγή σε συμπεριφορές, πράγμα που θα απαιτούσε προσπάθεια, ενώ ταυτόχρονα θα σήμαινε την ανάγκη να παραδεχτεί το άτομο ότι πριν «έκανε λάθος». Συχνά ακολουθούμε τον τρόπο διδασκαλίας που έχουμε συνηθίσει ή που μας φαίνεται εύκολος και βολικός, ακόμη και αν αυτός μας οδηγεί σε αποτυχίες μέσα στην τάξη. Έτσι, αντί να γινόμαστε συντελεστές αλλαγής και βελτίωσης, συμβάλλουμε στη διαιώνιση ή/και διόγκωση των προβλημάτων στην εκπαίδευση. Ευτυχώς, υπάρχουν πάντα εκείνοι οι χαρισματικοί δάσκαλοι, που δεν φοβούνται να αμφισβητήσουν, να προσπαθήσουν να αλλάξουν αυτά που εκείνοι έμαθαν ως «ιδανικά», ώστε να γίνουν οι ίδιοι καλύτεροι και να βελτιώσουν και τη διδακτική διαδικασία και την ατμόσφαιρα της τάξης τους.

ΟΡΙΣΜΟΙ

- **Τυπική μάθηση:** Η μάθηση που επιτυγχάνεται μέσα από το ιεραρχημένο, δομημένο, οργανωμένο χρονικά σε βαθμίδες εκπαιδευτικό σύστημα από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση μέχρι το πανεπιστήμιο.
- **Μη τυπική μάθηση:** Η μάθηση που επιτυγχάνεται μέσα σε οποιαδήποτε οργανωμένη εκπαιδευτική δραστηριότητα - εκτός του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος- και που απευθύνεται σε συγκεκριμένους εκπαιδευόμενους και έχει συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς στόχους. Π.χ. μουσικές σχολές, μουσικά εργαστήρια, σχολές επιμόρφωσης, Κέντρα Δια Βίου Μάθησης.
- **Άτυπη μάθηση:** Η μάθηση που συμβαίνει μέσα από οποιαδήποτε διαδικασία καθημερινής εμπειρίας και κατά την οποία το άτομο μαθαίνει και αποκτά στάσεις, αξίες, δεξιότητες και γνώσεις σε όλη τη διάρκεια της ζωής του.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΜΟΥΣΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ

Μελετήστε το ΑΡΘΡΟ -- Στάμου, Λ. (2009). Μουσικότητα και μουσική καθοδήγηση στα πρώτα χρόνια της ζωής: Η συμβολή της Θεωρίας Μουσικής Μάθησης στη μουσικοπαιδαγωγική πρακτική με βρέφη και νήπια. Στο βιβλίο Ξ. Παπαπαναγιώτου (επιμ.), *Ζητήματα μουσικής παιδαγωγικής*, σελ. 165-192. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Ε.Ε.Μ.Ε.

Διάκριση μεταξύ Μουσικής Δεκτικότητας (Musical Aptitude) και Μουσικών Επιτευγμάτων ή Επιδόσεων (Musical Achievement)

Μουσική Δεκτικότητα. Είναι η «εν δυνάμει υπάρχουσα δεκτικότητα μάθησης της μουσικής, ιδιαίτερα για τη δυνατότητα ανάπτυξης των μουσικών επιδεξιοτήτων. Η μουσική δεκτικότητα είναι αποτέλεσμα της έμφυτης δεκτικότητας και των επιρροών κατά τη βρεφική ή παιδική ηλικία». Με άλλα λόγια, η μουσική δεκτικότητα αφορά στις δυνατότητες για μουσικά επιτεύγματα.

Μουσικά Επιτεύγματα ή Επιδόσεις είναι ένα μέτρο του «τι έχει μάθει Κάποιος ως αποτέλεσμα των μουσικών του εμπειριών» (π.χ. μουσική εκτέλεση, γραφή, ανάγνωση, ακουστικές επιδεξιότητες, μουσική σύνθεση, αυτοσχεδιασμός, δημιουργικότητα). Είναι το αποτέλεσμα της οργανωμένης ή άτυπης διδακτικής πράξης. Είναι αυτό που επιδεικνύει ότι μπορεί να κάνει.

Μουσική Δεκτικότητα (Θεωρία Μουσικής Μάθησης του Edwin Gordon).

- Μουσική Δεκτικότητα: Μεταβαλλόμενη ως την ηλικία των 9 χρόνων (επηρεάζεται από τις περιβαλλοντικές συνθήκες), Σταθεροποιημένη μετά την ηλικία των 9 (δεν επηρεάζεται πια από το περιβάλλον, διδασκαλία κλπ.).
- Εμφανίζει κανονική κατανομή (68% έχουν μέση μουσική δεκτικότητα, 16% πολύ υψηλή, 16% πολύ χαμηλή).
- Δεν μπορεί να προβλεφθεί με βάση γενετικούς παράγοντες (π.χ. τη μουσική δεκτικότητα των γονέων).
- Η μουσική δεκτικότητα έχει το υψηλότερό της επίπεδο κατά την γέννηση. Ένα πλούσιο μουσικό περιβάλλον είναι απαραίτητο για να διατηρηθεί το επίπεδο της μουσικής δεκτικότητας και να μην μειωθεί.
- Η μουσική επίδοση (μουσικά επιτεύγματα) δεν μπορεί ποτέ να ξεπεράσει το επίπεδο της μουσικής δεκτικότητας κάποιου.

Εγκέφαλος και μουσική ανάπτυξη. Η «κρίσιμη περίοδος».

- Νευρώνες και συνάψεις. Τρισεκατομμύρια κατά την κύηση, τέλος πρώτου χρόνου κάποιοι πεθαίνουν, όσοι επιβιώνουν χρωστούν την ύπαρξή τους στα περιβαλλοντικά ερεθίσματα.
- Η σπουδαιότητα του σχηματισμού συνάψεων για τη μουσική.
- Προγεννητικές μελέτες. Η ακουστική ικανότητα λειτουργική από την 25^η εβδομάδα της κύησης.
- Το ακουστικό περιβάλλον του εμβρύου.

- Μελέτες για την επίδραση της προγεννητικής μουσικής έκθεσης: Τα βρέφη ακούνε και απομνημονεύουν ακουστικά/ μουσικά ερεθίσματα στα οποία εκτίθενται συστηματικά κατά το τελευταίο τρίμηνο της κύησης, και δείχνουν σημάδια αναγνώρισής του μετά τη γέννηση.
- Μελέτες βρεφών. Τα βρέφη καταλαβαίνουν την παρουσία ήχων και μουσικής, αναγνωρίζουν τη φωνή της μάνας, μπορούν να ανιχνεύσουν διαφορές σε ρυθμούς και μελωδίες, μπορούν να αποδώσουν τονικά ύψη.
- Ύπαρξη ενός πλούσιου μουσικού περιβάλλοντος κατά την κρίσιμη περίοδο ανάπτυξης της μουσικής δεκτικότητας σημαίνει δημιουργία μίας φυσικής βάσης για μουσικά επιτεύγματα εφ' όρου ζωής.

ΤΑ ΣΤΑΔΙΑ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ

- ❖ **Προσαρμογή (0 ως 2---4 ετών)**
 - Έκθεση
 - Τυχαία Αντίδραση
 - Σκόπιμη Αντίδραση
- ❖ **Μίμηση (2-4 ως 3-5)**
 - Λανθασμένη μίμηση (δεν καταλαβαίνει το άτομο ότι μιμείται λανθασμένα)
 - Σπάσιμο κώδικα. Σωστή μίμηση
- ❖ **Αφομοίωση (3-5 ως 4-6)**
 - Έλλειψη συντονισμού ανάμεσα σε τραγούδι, ρυθμικό λόγο, αναπνοή και κίνηση.
 - Συντονισμός

1. Όταν το παιδί έχει διανύσει όλα αυτά τα στάδια, τότε παρουσιάζει ΜΟΥΣΙΚΗΤΟΙΜΟΤΗΤΑ.
2. Όταν το παιδί φτάσει στο στάδιο της αφομοίωσης και μετά, πρέπει να καλλιεργείται και να ενισχύεται η ικανότητά του για αυτοσχδιασμό καιπροσωπική δημιουργική έκφραση.
3. Επίσης, από το στάδιο αυτό και μετά μπορεί να εισαχθεί η τυπική μουσικήανάγνωση και γραφή.
4. Το παιδί καλό θα είναι να έχει φτάσει στον Συντονισμό προτού εισαχθεί στην εκμάθηση οργάνου. Αν αυτό δεν συμβαίνει, τότε πρέπει οδάσκαλος του οργάνου παράλληλα με το όργανο να βοηθά το παιδί να φτάσει σε συντονισμό (μουσική ετοιμότητα)
5. ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ: Αν τα παιδιά δεν έχουν πειραματιστεί και δεν έχουν φτάσει νασπάσουν τον κώδικα, η διδασκαλία στη μουσική χρειάζεται να είναι άτυπη και παιχνιδής.

ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑ ΓΙΑ ΤΥΠΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΣΤΗ ΜΟΥΣΙΚΗ Η ΓΙΑ ΕΚΜΑΘΗΣΗ ΟΡΓΑΝΟΥ : Α) ΜΟΥΣΙΚΗ, Β) ΣΩΜΑΤΙΚΗ, Γ) ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑ
 ΑΝΑΛΟΓΑ ΜΕ ΤΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΤΟΥΣ, ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΠΡΟΧΩΡΟΥΝ ΜΕ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟ ΡΥΘΜΟ ΣΤΑ ΣΤΑΔΙΑ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ

- **Υπάρχουν ενήλικες είναι ακόμη στο στάδιο του πειραματισμού ή της λανθασμένης μίμησης.**
- **Όσο νωρίτερα το άτομο εκτίθεται κατ' επανάληψη σε ένα πλούσιο μουσικό περιβάλλον, τόσο γρηγορότερη η έξοδος από**

το στάδιο του πειραματισμού.

- Κάποιος μπορεί να έχει υψηλή δεκτικότητα αλλά χαμηλή απόδοση λόγω έλλειψης ή κακής διδασκαλίας ή έλλειψης κινήτρων.
- *Ανάγκη για αλλαγές στην εκπαιδευτική και κοινωνική πολιτική: Έμφαση στην προσχολική ηλικία.*

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΜΟΥΣΙΚΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ

3.1. Η ζωή και το παιδαγωγικό έργο του Carl Orff Η μουσικοπαιδαγωγική προσέγγιση Orff-Schulwerk

Παραδείγματα δραστηριοτήτων μαθήματος

Δραστηριότητες ενδεικτικές της προσέγγισης του Orff

- Δραστηριότητα γνωριμίας – αυτοσχεδιασμού.
Η τάξη σε κύκλο. Όλοι μαζί τραγουδούν «πώς σε λένε να μας πεις», και ο καθένας με τη σειρά απαντά «με λένε ...» (ερώτηση-απάντηση σε μι ελάσσονα). Η ίδια δραστηριότητα μπορεί να γίνει με ερώτηση – απάντηση μόνο ρυθμικά και με ταυτόχρονη εκτέλεση ρυθμού με παλαμάκια.
- Δραστηριότητα συγκέντρωσης – ρυθμικού αυτοσχεδιασμού με ηχηρές κινήσεις.
Η τάξη σε κύκλο. Ο δ. εκτελεί διάφορα ρυθμικά σχήματα σε μέτρο 4/4, η τάξη μιμείται. Ύστερα, ο κάθε μαθητής παίζει ένα ρυθμικό σχήμα, η τάξη μιμείται. Δυσκολεύουμε, κάποιος παίζει ένα ρυθμικό σχήμα και με τα μάτια του υποδεικνύει ποιος θα το μιμηθεί. Αυτός μιμείται και ύστερα παίζει ένα νέο σχήμα για να το μιμηθεί κάποιος άλλος κ.ο.κ.
- «Καλωσόρισμα»
Τραγούδι, κίνηση, φόρμα AB. Δραστηριότητα φυλλαδίου.
- «Η πιπεριά».
Τραγούδι σε σολ-μι-λα. Τραγουδάμε τραγούδι με στίχους, μετά με σολφέζ, μετά με σολφέζ και χειρονομική. Ο δ. κάνει χειρονομική με σολ-μι-λα, ζητά από τους μαθητές να τραγουδήσουν τις νότες που υποδεικνύει. Γράφει τις νότες αυτές με ονόματα στον πίνακα και κάνει το ίδιο, οι μαθητές αποδίδουν. Ύστερα γράφει τις νότες στο πεντάγραμμο, κάνουν το ίδιο. Οι μαθητές γράφουν δύο μέτρα (σε 4/4) με σολ-μι-λα, και η τάξη αποδίδει.
- Απόδοσης κίνησης με μουσικά όργανα
Ο δάσκαλος περπατά με διάφορους τρόπους, οι μαθητές παίζοντας στο όργανα προσπαθούν να αποδώσουν τα χαρακτηριστικά της κίνησης του δασκάλου (απόδοση έντασης, ύφους, ταχύτητας στα μουσικά όργανα). Τη θέση του δασκάλου μπορεί να πάρει κάποιος μαθητής, ή να εκτελέσουμε τη δραστηριότητα σε ζευγάρια.
- «Ο χορός».
Κίνηση, τραγούδι, και ρυθμικά οστινάτι για συνοδεία. Δραστηριότητα χαρακτηριστικά της ενότητας κίνηση – λόγος – μουσική.

- «Ταξίδι».

Δραστηριότητα αυτοσχεδιασμού με δοσμένο θέμα. Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες, αποδίδουν το ποίημα με κίνηση, λόγο, μουσική, αποδίδουν το τώρα, αλλά και το πριν ή το μετά του ποιήματος («τι έγινε άραγε με το καράβι;»)

ΒΙΟΓΡΑΦΙΚΟ ΤΟΥ CARL ORFF – Η ΓΕΝΕΣΗ ΤΗΣ ΜΕΘΟΔΟΥ

(ΔΕΝ ΧΡΕΙΑΖΕΤΑΙ ΑΠΟΣΤΗΘΙΣΗ ΤΩΝ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΩΝ)

- Γεννήθηκε στο Μόναχο το 1895.
- Μεγάλωσε σε στρατιωτική οικογένεια.
- Έμαθε από νωρίς μουσική (πιάνο, εκκλ. Όργανο, βιολοντσέλο, και σύνθεση)
- Αποφοίτησε από τη μουσική ακαδημία του Μονάχου το 1914.
- Ήταν διευθυντής χορωδιών και ορχηστρών.
- Πήγε στρατό μεταξύ 1917-19.
- Από το 1920 το ενδιαφέρον του στράφηκε εκτός από τη σύνθεση και στην μουσική εκπαίδευση (με τη συνεργασία των Mary Wigman, Dorothy Gunther, Gunild Keetman,) από τη συνεργασία των οποίων προέκυψε το Orff-Schulwerk.
- Συνέχισε το συνθετικό και εκπαιδευτικό έργο και μετά τον πόλεμο.
- Δίδαξε σύνθεση.
- Το 1963 ιδρύθηκε στο Mozarteum του Σάλτσμπουργ, το Ινστιτούτο Orff. Δίδαξε και εκεί.
- Πέθανε το 1982.
- Ο Orff ενδιαφερόταν για τη «φυσική διδασκαλία», το πάντρεμα της μουσικής με το χορό (για την εξυπηρέτηση και κάποιων θεατρικών αναγκών)
- Γνωρίστηκε το 1910 με την Mary Wigman (μαθήτρια του Laban) που μαζί με την Gunther ανήκαν στο «κίνημα του νέου χορού», που επέτρεπε αυτοσχεδιαστικές κινήσεις και νέες εκφραστικές δυνατότητες στους χορευτές.
- Προσέλκυσαν το ενδιαφέρον του Orff, που επηρεάστηκε και έγραψε αρκετά σκηνικά και χορευτικά έργα με μια καινοτομία. Οι χορευτές έπαιζαν οι ίδιοι κάποια κρουστά όργανα.
- Το 1924 ίδρυσαν με την Gunther το Guntherschule στο Μόναχο, με στόχο τη δουλειά με τραγουδιστές, χορευτές, μουσικούς, και ηθοποιούς ώστε να μπορούν να λειτουργούν ταυτόχρονα με κίνηση και μουσική.
- Για αυτούς, το κλειδί ήταν ο ρυθμός, η ανάπτυξη της ρυθμικής συνείδησης. Το να μπορεί ο μαθητής να γίνει μουσικός στηριζόμενος μόνο στον εαυτό του.
- Για αυτό έπρεπε να κατασκευαστούν τα κατάλληλα όργανα, ρυθμικά όργανα που όμως θα μπορούσαν εξίσου καλά να παίζουν και μελωδία.
- Πειραματίστηκε με τα όργανα της ινδονησιακής Gamelan ορχήστρας.
- Ένας κατασκευαστής πιάνων και αρπιχορδών, ο Μέντλερ, έδειξε ενδιαφέρον

για πειραματισμό, και μετά από επίπονη δουλειά, κατασκευάστηκε το 1928 το πρώτο ξυλόφωνο, και ύστερα μια γκάμα από ξυλόφωνα και μεταλλόφωνα (με σωλήνες κάτω από τις ράβδους που λειτουργούσαν ως ηχεία).

- Αναζήτησε ένα πνευστό που θα μπορούσε να εξυπηρετήσει τις ανάγκες του, και κατέληξε στο φλάουτο με ράμφος (από μπάσο ως σοπράνο).
- Στο Guntherschule ο Orff ασχολούνταν με την επιμέλεια του μουσικού υλικού ενώ η Gunther με τη διδασκαλία χορού και μουσικών θεωρητικών. Εκεί η μουσική και ο χορός διασπώνται για να δουλευτούν χωριστά και μετά συνενώνονται μέσω της εκτέλεσης ενός έργου.
- Το 1926 εμφανίζεται η Keetman. Χωρίς αυτήν το Orff Schulwerk δεν θα γινόταν ποτέ.
- Το 1930 εκδόθηκε το πρώτο βιβλίο.
- Τη δεκαετία του 1930 η δουλειά από το Gunterschule γίνεται γνωστή. Το Υπουργείο αποφασίζει να βάλει το πρόγραμμα στα σχολεία.
- Το σχέδιο ναυαγεί, γιατί απομακρύνονται οι υποστηρικτές του Orff από το Υπουργείο και ξεσπά και ο Β΄ παγκόσμιος πόλεμος.
- Το Guntherschule καταστρέφεται.
- Μετά τον πόλεμο, το 1948, κάποιος παίζει σε έναν βαυαρικό ραδιοσταθμό μία ανέκδοτη ηχογράφιση από τη δουλειά στο Guntherschule. Καλούν τον Orff να κάνει μια σειρά ζωντανών εκπομπών στο στούντιο με παιδιά.
- Ο Orff έχει αναθεωρήσει πολλά, πιστεύει ότι η εκπαίδευση στην κίνηση και μουσική πρέπει να εμπεριέχει το λόγο, όπως στα παιδιά είναι αδιάσπαστη η ενότητα κίνησης, λόγου, και μουσικής. Επίσης, πιστεύει ότι αυτή η εκπαίδευση πρέπει να αρχίζει από την προσχολική ηλικία.
- Δουλεύουν με παιδιά 8-12 ετών που δεν ήξεραν τη μέθοδο και με όσα όργανα είχαν απομείνει από τον πόλεμο.
- Οι εκπομπές αποκτούν μεγάλη δημοτικότητα σε πολίτες και σχολεία. Ο κόσμος αρχίζει να αναζητά παρόμοια όργανα.
- Ο Κλάους Μπέκερ, μαθητής του Μέντλερ, αναλαμβάνει να κατασκευάσει τέτοια όργανα. Ιδρύει το 1949 το Studio 49.
- Από τις εκπομπές 1950- 1954 προκύπτουν οι 5 τόμοι του Schulwerk.
- Από το 1949 η Keetman διδάσκει την μέθοδο στο Mozarteum του Σάλτσμπουργκ.
- Κάνουν μαζί σεμινάρια σε όλον τον κόσμο, και τα βιβλία προσαρμόζονται και γράφονται σε πολλές γλώσσες με αντίστοιχο παραδοσιακό λεκτικό, μουσικό και κινητικό υλικό.
- Το 1963 ιδρύεται στο Σάλτσμπουργκ το Ινστιτούτο Orff που δουλεύει ως σήμερα ως το πρώτο και ανώτερο εκπαιδευτικό ίδρυμα πάνω στη μέθοδο.

Ο Orff ΕΦΤΙΑΞΕ ΜΙΑ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑ, ΜΙΑ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ. ΑΡΓΟΤΕΡΑ ΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ ΤΟΥ ΚΑΙ ΑΚΟΛΟΥΘΟΙ ΤΗΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗΣ ΤΟΥ, ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΑΝ ΤΗΝ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΑΥΤΗ ΣΕ ΜΕΘΟΔΟ. ΣΕ ΚΑΠΟΙΕΣ ΧΩΡΕΣ ΕΧΟΥΝ ΦΤΙΑΧΤΕΙ ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΗΝ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΟΥ ΟΡΦ.

3.2. Η ΦΙΛΟΣΟΦΙΑ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣΤΟΥ SHINICHI SUZUKI

Μελετήστε το άρθρο συνδυαστικά με τα βασικά σημεία παρακάτω

ΑΡΘΡΟ -- Στάμου, Λ. (2021). Όταν η φιλοσοφία της αγάπης συναντά τη μεθοδολογία της αποτελεσματικής μουσικής διδασκαλίας. Στο Α. Βέρβερης και Ι. Λίτος (επιμ.), «Ζητήματα διδακτικής των μουσικών οργάνων». Εκδόσεις Δίσιγμα.

ΣΥΝΟΠΤΙΚΑ

Η μέθοδος ξεκίνησε από την Ιαπωνία το 1945 από τον Shinichi Suzuki. Ο πατέρας του ήταν κατασκευαστής βιολιών, και ο Shinichi μεγάλωσε σε ένα περιβάλλον με μουσικά όργανα και μουσικούς. Ήταν και ο ίδιος βιολιστής και μουσικοδιδάσκαλος. Η μέθοδός του εισήχθη στην Αμερική το 1964 και από τότε εξαπλώθηκε σε όλο τον κόσμο. Σήμερα, εκατοντάδες χιλιάδες παιδιών μαθαίνουν μουσική μέσα από τη μέθοδο Σουζούκι, όχι μόνο βιολί για το οποίο δημιουργήθηκε αρχικά η μέθοδος, αλλά και άλλα όργανα όπως πιάνο, φλάουτο, κιθάρα, βιόλα, τσέλο, και άρπα.

Βασικά Σημεία της Φιλοσοφίας και Προσέγγισης της Μεθόδου Suzuki

- Κάθε παιδί μπορεί να μάθει εφόσον του δοθούν τα κατάλληλα ερεθίσματα στο κατάλληλο περιβάλλον και με αρκετή επανάληψη.
- Η μουσική μαθαίνεται με τον ίδιο τρόπο που μαθαίνεται και η γλώσσα. Δηλαδή, βασικά στοιχεία είναι α) επανάληψη, β) θετικό περιβάλλον, γ) θετική ανατροφοδότηση.
- Ο στόχος της μεθόδου είναι να αναπτύξει το δυναμικό ενός παιδιού και να κάνει τη ζωή του πιο πλούσια μέσα από τη μουσική.
- Το τρίγωνο «γονιός-δάσκαλος-μουσικός» είναι απαραίτητο στοιχείο της προσέγγισης αυτής. Ο γονιός είναι ο «δάσκαλος για το σπίτι», παρακολουθεί τα μαθήματα του παιδιού, μαθαίνει και αυτός να παίζει, συμμετέχει και ενθαρρύνει τη μελέτη του παιδιού με ενθουσιασμό.
- Στη μέθοδο αυτή, υπάρχει ηθελημένη πειθαρχία αλλά όχι εξαναγκασμός.
- Έλλειψη ανταγωνισμού. Ο δάσκαλος και ο γονιός ποτέ δεν συγκρίνουν το παιδί με τα άλλα παιδιά, αλλά με το τι μπορεί το ίδιο πραγματικά να κάνει.
- Η διαδικασία της μελέτης είναι ιεροτελεστία. Είναι μέρος μιας προβλέψιμης από το παιδί ρουτίνας, γίνεται μέρος της ζωής του μαθητή και του γονιού του.
- Ο δάσκαλος πρέπει να διαπαιδαγωγήσει όλη την οικογένεια. Η εκμάθηση του οργάνου από το παιδί γίνεται πλέον οικογενειακή υπόθεση.
- Η διδασκαλία του οργάνου διαφοροποιείται ανάλογα με α) χαρακτήρα του παιδιού, β) το οικογενειακό περιβάλλον, γ) την ηλικία του παιδιού. Παίρνει συχνά παιγνιώδη χαρακτήρα, χωρίς ωστόσο να μειώνεται η εντύπωση που

έχει το παιδί για τη σοβαρότητα της ενασχόλησής του. Το μάθημα αποτελείται από το χαιρετισμό, το «ζέσταμα», την «προετοιμασία» του επόμενου κομματιού, την εργασία πάνω στο κυρίως κομμάτι που δουλεύεται, και το «γυάλισμα» παλιότερων κομματιών ή εκτέλεση ρεπερτορίου.

- Ο δάσκαλος πρέπει να είναι ειλικρινής στους επαίνους του.
- Αν ο μαθητής δεν μελετά, τότε: α) αν ο μαθητής είναι μικρός σε ηλικία, ο γονιός και ο δάσκαλος συνεννοούνται σε ένα κοινό σύστημα, δηλαδή σταθερή ώρα μελέτης, ημερολόγιο μελέτης που ελέγχεται από το δάσκαλο, και ανταμοιβές σε συγκεκριμένα χρονικά διαστήματα για τη μελέτη. Η ανταμοιβή μπορεί να είναι κάτι που το παιδί ούτως ή άλλως θα έπαιρνε (π.χ. γλυκό το Σάββατο, ή περισσότερη τηλεόραση την Κυριακή). Έτσι, αντί να τιμωρούμε το παιδί για την έλλειψη μελέτης, το ανταμείβουμε γιατί μελετάει. Ο στόχος μας είναι σταδιακά να μετατρέψουμε την ανταμοιβή από εξωτερική (υλική) σε εσωτερική (ηθική ικανοποίηση του μαθητή) και σε εξάλειψή της (ο μαθητής δουλεύει γιατί το θέλει, και για κανένα άλλο λόγο).
- Παιχνίδια. Τα παιχνίδια είναι συχνό μέρος του μαθήματος με στόχο την άνεση στην εκτέλεση, την πιο ευχάριστη εκμάθηση της τεχνικής, κλπ. ιδιαίτερα στις μικρές ηλικίες.
- Ρεπερτόριο. Κάθε μαθητής Suzuki έχει ένα ρεπερτόριο το οποίο δουλεύει ακατάπαυστα. Ένα κομμάτι δεν αποσύρεται όταν ο μαθητής το «βγάλει». Από κει και μετά αρχίζει πραγματικά η μουσική. Επίσης, στα παλιότερα κομμάτια η καινούργια τεχνική δουλεύεται ευκολότερα.
- Ατομικό και ομαδικό μάθημα για τον κάθε μαθητή. Στο ομαδικό μάθημα, δουλεύεται το ομαδικό παίξιμο, το ρεπερτόριο, η σόλο εκτέλεση μπροστά σε άλλους, τα παιχνίδια, η θέαση των στοιχείων που δουλεύονται στο ατομικό μάθημα μέσα από ένα πρίσμα παιχνιδιού. Στόχος είναι α) η ανάπτυξη άνεσης και φυσικότητας στο ατομικό και ομαδικό παίξιμο, β) η ανάπτυξη ευγενούς άμιλλας.
- Απομνημόνευση. Όλο το ρεπερτόριο παίζεται από μνήμης. Κάθε κομμάτι προετοιμάζεται, δουλεύεται, και καταχωρείται στο συνεχώς εκτελούμενο ρεπερτόριο μόνο από μνήμης. Η μουσική γραφή εισάγεται αργότερα για να μάθει ο μαθητής να διαβάσει μουσική, όχι για να «βγάλει» ένα άγνωστο κομμάτι από την παρτιτούρα χωρίς πρώτα να το γνωρίζει ακουστικά..
- Ακρόαση. Συνεχής, κάθε μέρα, ενεργητική ή παθητική. Α) για να προετοιμαστεί ο μαθητής να παίξει ένα κομμάτι, β) για να βοηθηθεί κατά την κυρίως εκμάθησή του, γ) για να μπορεί να δουλεύει με το «αυτί», να βγάζει ένα κομμάτι ακουστικά, δ) για να βελτιώνει συνεχώς την ποιότητα του ήχου του με βάση ένα πρότυπο ηχητικό μοντέλο.
- Όταν ο μαθητής έχει συγκεκριμένα προβλήματα, ο δάσκαλος:
 - α) απομονώνει τα επιμέρους προβλήματα,
 - β) αποφασίζει να δουλέψει με το καθένα ξεχωριστά και σταδιακά,
 - γ) δουλεύει για το κάθε πρόβλημα βήμα βήμα με υπομονή, λέγοντας το ίδιο πράγμα αλλά με πολλούς διαφορετικούς τρόπους (διανοητικά-εξήγηση, σωματικά-εκτέλεση και μίμηση, με φανταστικές εικόνες και παρομοιώσεις, με παιχνίδια κλπ.),
 - δ) οι προτάσεις που κάνει δεν αφορούν στη διόρθωση των

συμπτωμάτων, αλλά στον εντοπισμό των αιτιών
 ε) ο δάσκαλος δεν «διορθώνει» τίποτε άλλο ενώ δουλεύει πάνω σε ένα συγκεκριμένο πρόβλημα, γιατί ο μαθητής φορτίζεται, δεν ξέρει τι να πρωτοπροσέξει και δημιουργεί ένταση στο σώμα του.
 στ) ο δάσκαλος διδάσκει το μαθητή (και το γονιό του) πώς να μελετά στο σπίτι (να διασπά το πρόβλημα σε επιμέρους στοιχεία, να εντοπίζει τα αίτια, να συγκεντρώνεται με συγκεκριμένο στόχο και όχι να επαναλαμβάνει το ίδιο σημείο χωρίς να γνωρίζει ποιος είναι ο στόχος του).

3.3. Η ΜΟΥΣΙΚΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΟΥ EMILE JAQUES DALCROZE (EURHYTHMICS = ΡΥΘΜΙΚΗ DALCROZE)

Ο Dalcroze γεννήθηκε το 1865 και πέθανε στην Γενεύη το 1950. Μουσικός και συνθέτης, καθηγητής θεωρίας, σολφέζ, αρμονίας, και σύνθεσης στο Ωδείο της Γενεύης. Το 1911 ίδρυσε στο Hellerau το πρώτο Ινστιτούτο Ρυθμικής και επηρέασε ολόκληρη την εξέλιξη της μουσικής παιδαγωγικής. Η προσέγγισή του γεννήθηκε από την παρατήρησή του ότι οι μαθητές συχνά επιδείκνυαν μηχανική (τεχνική) αρτιότητα αλλά όχι μουσική κατανόηση κατά τη διάρκεια της μουσικής εκτέλεσης.

Μπορούσαν δηλαδή να αποκωδικοποιούν νότες πάνω στο όργανο ή με τη φωνή τους με έναν εκπληκτικό τρόπο, ωστόσο η αποκωδικοποίηση αυτή στερούνταν μουσικότητας και αίσθησης, ήταν βαρετή και ανούσια. Άλλοι πάλι μαθητές μπορούσαν με άνεση να αντιληφθούν τα ηχητικά συμβάντα και τις ηχητικές παραλλαγές μέσα στο χρόνο, αλλά το φωνητικό τους σύστημα δεν ήταν σε θέση να τις πραγματοποιήσει. Ταυτόχρονα, παρατηρούσε ότι κάποιοι μαθητές (κυρίως μικρότερης ηλικίας) ασυναίσθητα απέδιδαν με το σώμα τους κάποια στοιχεία της μουσικής. Εκτός από τα χέρια (που έπαιζαν πάνω στο όργανο) υπήρχαν μυικές αντιδράσεις (αντιδράσεις των αισθήσεων, του νευρικού συστήματος) όπως σήκωμα του ποδιού, ταλάντευση του κορμού, κίνηση του κεφαλιού, σκίρτημα όλης της ύπαρξης. Αυτό τον οδήγησε στη σκέψη ότι «οι μουσικές αισθήσεις, ρυθμικής φύσεως, ξεσηκώνουν ένα παιχνίδι των μυών και του νευρικού συστήματος ολόκληρου του οργανισμού». Στόχος του Dalcroze είναι «η μουσική να περάσει μέσα από το αισθητήριο της ακοής, να φτάσει μέχρι την ψυχή και να την αγκαλιάσει, και στη συνέχεια, το σώμα να την αποδώσει στην δική του γλώσσα της κίνησης». Η κίνηση είναι η έκφραση της συν-κίνησης.

Τα βασικότερα στοιχεία της μουσικοπαιδαγωγικής προσέγγισης του Dalcroze είναι τα εξής:

- Η Ρυθμική (“Eurythmics”)
- Το Σολφέζ
- Ο Αυτοσχεδιασμός

Η Ρυθμική έχει σαν στόχο την συγκέντρωση του πνεύματος και την σωματική κινητοποίηση («την κιναισθησία»). Αφορά στην εκπαίδευση του σώματος (των αισθήσεων, του νευρικού συστήματος του οργανισμού) να αντιλαμβάνεται και να αντιδρά κινητικά σε οποιαδήποτε στοιχεία μιας μουσικής ή τις μεταβολές τους (π.χ.

ρυθμός, τέμπο, μελωδική κίνηση, αρμονική δομή, μουσικές φράσεις, χρωματισμούς, κλπ.). Η Ρυθμική αφορά επίσης στην ανάπτυξη της ικανότητας να αντιλαμβάνεται ο μαθητής και να αποδίδει κινητικά τις συγκινήσεις και τα συναισθήματα που υπάρχουν σε κάθε μουσική.

To Solfege έχει σα στόχο την ανάπτυξη της ηχητικής συνείδησης με την πρακτική ασκήσεων φωνητικού αυτοσχεδιασμού και καλλιέργεια της μελωδικής και αρμονικής ακρόασης. Ο Dalcroze συνδύασε ειδικές ασκήσεις για την ανάπτυξη απόλυτου αυτιού, σωστής ακρόασης και εκλεπτυσμένων διακυμάνσεων με ασκήσεις διανοητικής και μουσικής εγρήγορσης, συγκέντρωσης, και μνήμης. Έφτιαξε ασκήσεις για σωστή αναπνοή, ισορροπημένη στάση του σώματος, μυική χαλάρωση, που είναι απαραίτητες προϋποθέσεις για το τραγούδι, καθώς και ασκήσεις για οπτική επιδεξιότητα που οδηγεί σε γρήγ*ορη μουσική ανάγνωση και αντίληψη. Θεωρούσε ότι τη μουσική πρέπει να την αντιλαμβάνεται κανείς πρώτα απ' όλα ακουστικά.

Ο Αυτοσχεδιασμός παίζει μεγάλο ρόλο σε ένα μάθημα Ρυθμικής Dalcroze. Ο δάσκαλος οδηγεί τους μαθητές στην ανάπτυξη ενός ρεπερτορίου κινήσεων και αντιδράσεων σε μουσικές ιδέες, από το οποίο οι μαθητές μπορούν να αντλήσουν προκειμένου να αυτοσχεδιάσουν και να δημιουργήσουν μέσω της κίνησης, της φωνής, ή των οργάνων. **Η ικανότητα του δασκάλου για αυτοσχεδιασμό στο πιάνο** είναι επίσης ένα χαρακτηριστικό στοιχείο της μεθόδου, καθότι το πιάνο προσφέρει άπειρες δυνατότητες για μουσική έκφραση.

Η Ρυθμική του Dalcroze σίγουρα δεν έχει καμία σχέση με τη Ρυθμική Γυμναστική, την Ενόργανη, ή το Μπαλέτο. Αν και μπορεί να χρησιμοποιηθεί με μέγιστα οφέλη και για την εκπαίδευση χορευτών, ωστόσο είναι κατά κύριο λόγο μια μουσικοπαιδαγωγική προσέγγιση (προυποθέτει τη μουσική γνώση).

3.4. Η ΜΟΥΣΙΚΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΟΥ ZOLTAN KODALY

Συνθέτης από την Ουγγαρία - - Διακρίθηκε σε 3 βασικούς τομείς.

- Ως συνθέτης (γνωστή η ορχηστρική σουίτα του βασισμένη στην όπερά του «Hary Janos», επίσης γνωστά τα «Peacock Variations» και “Psalmus Hungaricus” για σόλο τενόρο, χορωδία και ορχήστρα.)
- Ως μουσικολόγος, για τη συνεργασία του με τον Bela Bartok στην συλλογή, κατάταξη, και έκδοση ενός τεράστιου αριθμού παραδοσιακών τραγουδιών της Ουγγαρίας.
- Ως παιδαγωγός, για την ανάπτυξη ενός μεγάλου όγκου εκπαιδευτικού υλικού για χρήση στη δημόσια εκπαίδευση, που περιλάμβανε επίσης δικές του συνθέσεις και χορωδιακή μουσική.

Ο βασικός του στόχος ήταν ένα σύστημα μουσικής εκπαίδευσης μέσω του οποίου θα αναπτύσσονταν οι δεξιότητες όλου του πληθυσμού μιας χώρας στη μουσική ανάγνωση και γραφή. Επεδίωκε την διατήρηση της πολιτισμικής ταυτότητας μέσω της διδασκαλίας της παραδοσιακής μουσικής της Ουγγαρίας σε μια εποχή που

οι εθνικές μουσικές παραδόσεις άνθιζαν, αμυνόμενες στην ισοπεδωτική επίδραση της δυτικής ευρωπαϊκής μουσικής (της Γερμανίας και της Αυστρίας). Πίστευε ότι όλοι στην Ουγγαρία έπρεπε να εκπαιδευθούν στην ανάγνωση και γραφή της μουσικής, όπως εκπαιδεύονταν στην ανάγνωση και γραφή της γλώσσας, όσο το δυνατό νωρίτερα από άποψη ηλικίας (από 2,5 χρόνων). Κατά τη γνώμη του, τα παιδιά είναι περισσότερο δεκτικά στη μουσική μεταξύ 3 και 7 χρόνων. Έφτιαξε ένα πρόγραμμα μουσικής εκπαίδευσης για τα δημόσια σχολεία, η γνωστή «διδασκαλία σολ-φα», με έμφαση στην ανάπτυξη δεξιοτήτων ανάγνωσης και γραφής, που περιελάμβανε μελωδικό και ρυθμικό σολφέζ, ανάγνωση πρώτης όψεως (sight singing), και dictee'. Όπως και ο Dalcroze, ο Kodaly πίστευε ότι η μουσική παιδεία πρέπει να είναι ανοιχτή σε όλους, και όχι μόνο στην ελίτ των ταλαντούχων. Παρόλο που ήξερε το έργο του Dalcroze, ο Kodaly ακολούθησε μια τελείως διαφορετική κατεύθυνση, δημιουργώντας ένα σύστημα φτιαγμένο (και προσαρμοσμένο) για να υπηρετήσει το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας του. Το ρεπερτόριό του περιλαμβάνει μεγάλο αριθμό πεντατονικών τραγουδιών. Το τραγούδι είναι, τις περισσότερες φορές, χωρίς συνοδεία και δίνει έμφαση στη σωστή, ακριβή, και εκφραστική χρήση της φωνής.

Οι στόχοι, η φιλοσοφία, και οι αρχές του συστήματος ήταν δικές του. Ωστόσο, τα μέσα που χρησιμοποιούσε ήταν δανεισμένα ή επηρεασμένα από άλλους. Το σύστημα σολ-φα είχε επινοηθεί στην Ιταλία, το τονικό σολ-φα στην Αγγλία, οι ρυθμικές συλλαβές ήταν επινοήση του Emile Cheve στην Γαλλία, και πολλές τεχνικές σολφέζ είχαν παρθεί από το σύστημα του Dalcroze. Η χειρονομική ήταν προσαρμοσμένη από την προσέγγιση του John Curwen, και η παιδαγωγική προσέγγιση ήταν βασικά επηρεασμένη από τον παιδαγωγό Pestalozzi.

Το σύστημά του ακολουθεί μια αυστηρή δομή. Η διδασκαλία σχετικά με ρυθμικές και μελωδικές έννοιες, μέτρα, τόνοι (κλειδιά), και άλλα θεωρητικά σύμβολα και έννοιες είναι τοποθετημένη σε προκαθορισμένα σημεία μέσα σε ένα προσεκτικά δομημένο σύστημα. Όπως και ο Orff, πίστευε ότι στα μικρά παιδιά η κίνηση και το τραγούδι εμφανίζονται ταυτόχρονα και αυθόρμητα. Γι' αυτό και στο σύστημά του, στις πρώτες τάξεις του δημοτικού, τα κινητικά και μουσικά παιχνίδια παίζουν σημαντικό ρόλο. Αργότερα, και οι παραδοσιακοί χοροί. Η κίνηση χρησιμοποιείται επίσης για να ενισχύσει την κατανόηση συγκεκριμένων μουσικών εννοιών (π.χ. τα παιδιά βηματίζουν και χτυπούν παλαμάκια στον παλμό του τραγουδιού).

Το σολ-φα σύστημα που ακολουθεί ο Kodaly είναι βασικά παρμένο από το σύστημα που χρησιμοποιεί στην Αγγλία από το 1840 και μετά ο John Curwen. Το σύστημα Curwen χρησιμοποιεί το κινητό Ντο και αρχικά γράμματα που συμβολίζουν τις συλλαβές (ονόματα) για τα διάφορα φθόγγσημα. Ο Kodaly υιοθέτησε τα αρχικά γράμματα όπως επίσης και το κινητό Ντο σύστημα (σε αντίθεση με τον Dalcroze). Στο κινητό Ντο σύστημα, το Ντο ως τονική μπορεί να είναι τοποθετημένο σε οποιοδήποτε διάστημα ή γραμμή του πενταγράμμου. Τα ονόματα (ντο, ρε, μι, κλπ.) δεν αντιπροσωπεύουν το ακριβές ύψος των φθόγγων αλλά την θέση τους μέσα σε μια τονικότητα (π.χ. ντο είναι η τονική, σολ η δεσπόζουσα κλπ. άσχετα με το αν π.χ. εμείς τραγουδάμε την τονική στο απόλυτο ύψος φα). Για να το διακρίνει από το παραδοσιακό σύστημα του Σταθερού Ντο, ο Kodaly ονόμασε το σύστημα αυτό «Σχετικό σολ---φα σύστημα» ή «Σύστημα του Κινητού Ντο».

Στη ρυθμική ανάγνωση, πρώτα εισάγεται η έννοια του παλμού. Οι ρυθμικές αξίες μαθαίνονται πρώτα βιωματικά μέσα από το τραγούδι και την ακρόαση, στη συνέχεια απομονώνονται από το τραγούδι, και συμβολίζονται με ονόματα (τα, τι-τι) ή με ρυθμική γραφή (χωρίς κεφαλή οι νότες). Τα ρυθμικά μοτίβα εισάγονται μέσα από εικονικές αναπαραστάσεις, παιχνίδια, και κίνηση. Οι εικονικές αναπαραστάσεις βοηθούν τη μετάβαση από το βίωμα στην συμβατική σημειογραφία.

Αρκετά συχνές οι ασκήσεις εσωτερικής ακοής.

3.5. ΘΕΩΡΙΑ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ (Music Learning Theory) --Edwin Gordon

Ο Edwin Gordon είναι ένας από τους ελάχιστους ερευνητές που στήριξαν αναλυτικό πρόγραμμα και θεωρίες για τη διδασκαλία της μουσικής πάνω σε καθαρά ερευνητικά ευρήματα για την ανάπτυξη των μουσικών ικανοτήτων. Έκανε πάνω από 30 χρόνια ερευνών και εξακολουθεί, ανέπτυξε τη θεωρία Μουσικής Μάθησης (Music Learning Theory), και το Jump Right In Music Curriculum για την προσχολική

ηλικία, το Δημοτικό, και το Γυμνάσιο – Λύκειο, με εφαρμογές στη Γενική Διδασκαλία της Μουσικής, αλλά και στη Διδασκαλία των Οργάνων (και στη Μαζική Εκπαίδευση). Έχει συντάξει 4 τεστ μουσικής δεκτικότητας (ακουστικότητας):

- το “Audie”, για παιδιά 3--5.
- το “Primary Measures of Music Audiation” (Στοιχειώδεις Μετρήσεις της Μουσικής Ακουστικότητας) για παιδιά 5 – 8 ετών.
- το “Intermediate Measures of Music Audiation” (Μεσαίες Μετρήσεις Μουσικής Ακουστικότητας) για παιδιά 5 –9 ετών που σκοράρουν πολύ ψηλά στο προηγούμενο τεστ.
- το «Musical Aptitude Profile” (Προφίλ Μουσικής Δεκτικότητας), για άτομα 9 – 18 ετών (μέτρηση της Σταθεροποιημένης Δεκτικότητας).
- Το “Advanced Measures of Music Audiation” [Προηγμένες Μετρήσεις Μουσικής Ακουστικότητας, για άτομα 18 ετών και άνω].

Τεστ Μουσικής Δεκτικότητας: Απαραίτητα για να:

- γνωρίζουμε τις δυνάμεις και τις αδυναμίες των παιδιών και να τα βοηθήσουμε κατάλληλα
- αναγνωρίζουμε μουσικά ταλέντα και να το γνωστοποιούμε στους γονείς τους, ώστε να τους παρέχουν επιπλέον ευκαιρίες μουσικής μάθησης.

Δεν χρησιμοποιούμε ποτέ τα αποτελέσματα των τεστ μουσικής δεκτικότητας για να αποκλείσουμε ένα μαθητή από τη μουσική. Η μουσική είναι για όλους, και δεν είμαστε σίγουροι αν τελικά τα τεστ αυτά μετρούν όλες τις μουσικές πλευρές ενός ανθρώπου

Βασικά Σημεία της Θεωρίας Μουσικής Μάθησης

Α) Μουσική Δεκτικότητα (Musical Aptitude): Είναι εν δυνάμει υπάρχουσα δεκτικότητα μάθησης της μουσικής, ιδιαίτερα ως προς τη δυνατότητα ανάπτυξης των μουσικών επιδεξιοτήτων. Μπορεί να οριστεί ως ο προάγγελος της δεκτικότητας ενός ατόμου να συγκρατεί, να αναγνωρίζει, και να αναπαράγει μια σύντομη μουσική φράση. Είναι δείκτης της δυνατότητας μουσικών επιτευγμάτων. (βλ.

«Μουσική μάθηση και εκπαίδευση»)

- Όλοι γεννιούνται με κάποιο βαθμό μουσικής δεκτικότητας. Η μουσική δεκτικότητα είναι αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης φύσης – περιβάλλοντος. Είναι μεταβαλλόμενη ως την ηλικία των 8 περίπου χρόνων. Σταθεροποιείται από την ηλικία των 8 χρόνων και μετά.
- Η μουσική δεκτικότητα διακρίνεται στους εξής μετρήσιμους τομείς:
- Στις ηλικίες 5---8 ή 6---9: σε τονική και ρυθμική δεκτικότητα (το άθροισμα των οποίων δίνει τη συνολική μουσική δεκτικότητα.
- Στις ηλικίες 8 –18 χρόνων: 1) Τονική Δεκτικότητα, που περιλαμβάνει α) μελωδία και β) αρμονία, 2) Ρυθμική Δεκτικότητα, που περιλαμβάνει α) τέμπο και β) μέτρο, και 3) Μουσική Ευαισθησία, που περιλαμβάνει α) μουσικές φράσεις, β) ισορροπία, β) ύφος (στυλ).

Οι διάφοροι τομείς της Μουσικής Δεκτικότητας δεν είναι στο ίδιο επίπεδο ανεπτυγμένοι ούτε αναπτύσσονται με την ίδια ταχύτητα.

Β) Μουσικά Επιτεύγματα: Διαφορετικό από τη Μουσική Δεκτικότητα. Είναι αυτά που κάποιος καταφέρνει στη μουσική. Θεωρητικά, το επίπεδο των μουσικών επιτευγμάτων δεν μπορεί να ξεπεράσει το επίπεδο της Μουσικής Δεκτικότητας ενός ατόμου.

Γ) Μουσική ανωριμότητα: Το στάδιο κατά το οποίο κάποιος δεν μπορεί να τραγουδήσει σωστά, να κρατήσει ένα σταθερό παλμό, και να συντονίσει την αναπνοή και την κίνησή του με το τραγούδι και τη ρυθμική απαγγελία του.

Διακρίνεται σε Μελωδική και Ρυθμική.

Δ) Άτυπη Μουσική Διδασκαλία: Η διδασκαλία που πρέπει να λαμβάνει το άτομο ώσπου να εξέλθει από το στάδιο της Μουσικής Ανωριμότητας. Αποτελείται από ένα πλούσιο και επαναλαμβανόμενο σε μουσικά ερεθίσματα περιβάλλον, όπου το παιδί είναι ελεύθερο να αντιδράσει ή να μην αντιδράσει στη μουσική.

Μουσική Ακουστικότητα: Η ανάπτυξη της Μουσικής Ακουστικότητας είναι, σύμφωνα με τη Θεωρία Μουσικής Μάθησης, ο βασικός στόχος της μουσικής διδασκαλίας. Μουσική Ακουστικότητα είναι η ικανότητα να ακούει κανείς τους μουσικούς ήχους μέσω της ανάκλησης, πρόβλεψης, και σύλληψης, όταν αυτοί οι ήχοι δεν είναι παρόντες. Η μουσική ακουστικότητα είναι φανερή όταν μπορούμε να προβλέψουμε τους μουσικούς ήχους σε ένα κομμάτι που δεν έχουμε ακούσει ποτέ προηγουμένως, όταν ανακαλούμε στο μυαλό μας ένα μουσικό κομμάτι που ακούσαμε κάποτε, όταν διαβάζουμε μια παρτιτούρα μουσικής που δεν έχουμε

ακούσει ή παίξει ποτέ πριν, όταν συνθέτουμε ένα κομμάτι χωρίς όργανο και μπορούμε να φανταστούμε πώς ακούγεται, όταν είμαστε ικανοί να αυτοσχεδιάζουμε στη στιγμή με τονική και ρυθμική αίσθηση.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΒΑΣΙΚΕΣ ΑΡΧΕΣ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

ΒΡΑΧΥΠΡΟΘΕΣΜΟΣ ΚΑΙ ΜΑΚΡΟΠΡΟΘΕΣΜΟΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ – ΑΡΧΕΣ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ ΜΟΥΣΙΚΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ

Ο μακροπρόθεσμος προγραμματισμός στο μάθημα της μουσικής αφορά γενικά στον καθορισμό των στόχων και του περιεχομένου της μουσικής διδασκαλίας για ευρύτερες χρονικές περιόδους, όπως π.χ. ενός τριμήνου, εξαμήνου, ή ολόκληρου σχολικού έτους. Ο μακροπρόθεσμος προγραμματισμός είναι πολύ σημαντικός γιατί βοηθά τον διδάσκοντα να καθορίζει στόχους για τη μουσική ανάπτυξη των μαθητών και να ελέγχει κατά πόσο τα ωριαία μαθήματα μουσικής τα οποία διδάσκει συμβαδίζουν και εξυπηρετούν τον μακροπρόθεσμο προγραμματισμό του. Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα μακροπρόθεσμου σχεδιασμού είναι η διατύπωση του περιεχομένου και των στόχων της μουσικής διδασκαλίας για την κάθε τάξη από το ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΓΙΑ ΤΟ ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Αύγουστος 2014 – δεξ σχετικό συνημμένο)

Ο βραχυπρόθεσμος προγραμματισμός στο μάθημα της μουσικής αφορά βασικά στον λεπτομερή καθορισμό των στόχων και του περιεχομένου της μουσικής διδασκαλίας είτε για μία διδακτική ώρα είτε για μία ενότητα μουσικής διδασκαλίας. Μία ενότητα μουσικής διδασκαλίας εκτείνεται σε περισσότερες από μία διδακτικές ώρες, ωστόσο οι διδακτικοί στόχοι παραμένουν γενικά σταθεροί. Πρόκειται για περισσότερα από ένα ωριαία μαθήματα τα οποία είτε περιλαμβάνουν ποικιλία δραστηριοτήτων προκειμένου να επιτευχθεί ο ίδιος στόχος είτε περιλαμβάνουν έναν πυρήνα δραστηριοτήτων οι οποίες στη συνέχεια επεκτείνονται ή προσφέρονται για δημιουργικές δραστηριότητες που απαιτούν βέβαια περισσότερες από μία διδακτικές ώρες προκειμένου να πραγματοποιηθούν.

Σημαντικό εργαλείο στα χέρια του μουσικοδιδάσκαλου, ιδιαίτερα αυτού ο οποίος δεν διαθέτει μακρά διδακτική εμπειρία, είναι το σχεδιάγραμμα του ωριαίου μαθήματος ή της διδακτικής ενότητας. Παρακάτω δίνονται τα βασικότερα στοιχεία τα οποία πρέπει να περιέχει ένα σχεδιάγραμμα μαθήματος. Ένα ενδεικτικό σχεδιάγραμμα της Λ. Στάμου για ένα μάθημα μουσικής στην Ε΄ τάξη Δημοτικού δίνεται επίσης ως μέρος του παρόντος πακέτου διδακτικών σημειώσεων.

ΣΧΕΔΙΑΓΡΑΜΜΑ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑΣ, ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ, ή ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΕΝΟΤΗΤΑΣ

Το γραπτό σχεδιάγραμμα είναι απαραίτητο εργαλείο για την οργάνωση και προετοιμασία μιας δραστηριότητας που θέλουμε να εκπονήσουμε με τους μαθητές μας, ή ενός ολόκληρου μαθήματος ή διδακτικής ενότητας (περιλαμβάνει περισσότερα από ένα μαθήματα). Το Σχεδιάγραμμα έχει τα ακόλουθα διακριτά μέρη: Στόχοι, Υλικά, Διδασκαλία – Μεθοδολογία (εισαγωγή – ανάλυση – επέκταση/αξιολόγηση) .

ΣΤΟΧΟΙ (το «γιατί»)

Ποιες δεξιότητες ή κατανόηση επιδιώκουμε να αναπτύξουν οι μαθητές μέσα από τις δραστηριότητες του συγκεκριμένου μαθήματος. Οι στόχοι πρέπει να είναι πολύ συγκεκριμένοι.

(Π.χ. στόχος: ανάπτυξη της έννοιας του παλμού = ΛΑΘΟΣ, στόχος: ανάπτυξη της ικανότητας επιτόπου κίνησης στον παλμό (επιτόπιο πήδημα και σημειωτών) στο μέτρο των 4/4 = ΣΩΣΤΟ)

Σε ένα μάθημα μπορεί είτε να έχουμε ένα βασικό στόχο τον οποίο να επιδιώκουμε να επιτύχουμε μέσα από ποικιλία δραστηριοτήτων, είτε να καθορίζουμε περισσότερους από έναν στόχους. (βλέπε *Επιδιώξεις* στις διάφορες τάξεις στο σχετικό φυλλάδιο)

ΥΛΙΚΑ (το «τι»)

Εδώ αναγράφεται όλα τα υλικά τα οποία πρόκειται να χρησιμοποιηθούν για τις διάφορες δραστηριότητες του μαθήματος. Τα υλικά πρέπει να αναγράφονται λεπτομερώς. Σε περιπτώσεις που ο δάσκαλος χρησιμοποιεί ιδέες ή ρεπερτόριο από τη βιβλιογραφία, είναι σκόπιμο να αναφέρονται οι πηγές (π.χ. βιβλιογραφικές) όπου αυτό είναι εφικτό. Ως υλικά μπορεί να θεωρήσει κανείς τα εξής:

Μουσικό υλικό:	Τραγούδια (παρτιτούρες) Ρυθμικός λόγος, ρίμες, λαχνίσματα και άλλο παραδοσιακό ρυθμικό υλικό Ηχογραφημένη μουσική (κασέτες, CD)
Βοηθητικό υλικό:	Παραμύθια, χάρτες, κούκλες, υφάσματα, Σκηνικά, γραφική ύλη, παιχνίδια, βίντεο, Σλάιτς, φωτογραφίες, Προγράμματα μουσικής για Η/Υ, DVD
Μουσικά Όργανα	Συμβατικά, αυτοσχέδια

ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ - - - ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ (το «πώς»)

Στη μεθοδολογία περιγράφονται αναλυτικά όλα τα βήματα που θα ακολουθήσει ο δάσκαλος προκειμένου να επιτύχει τους στόχους του. Όσο πιο άπειρος είναι ο δάσκαλος τόσο πιο αναλυτικό πρέπει να είναι το μέρος αυτό του σχεδιαγράμματος. Η διδασκαλία – μεθοδολογία περιλαμβάνει τα εξής μέρη:

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Με ποιόν τρόπο εισάγουμε, προετοιμάζουμε την τάξη πρακτικά, νοητικά και ψυχολογικά για να αρχίσουμε το μάθημα. Μπορεί να περιλαμβάνει απλές γενικές δραστηριότητες (π.χ. τραγούδι χαιρετισμού), δραστηριότητες συγκέντρωσης της προσοχής των μαθητών (π.χ. μίμηση ηχηρών κινήσεων) ή δραστηριότητες προετοιμασίας που έχουν άμεση σχέση με την Ανάπτυξη (κυρίως μέρος). Οι δραστηριότητες αυτές περιγράφονται αναλυτικά.

ΑΝΑΛΥΣΗ

Εδώ περιλαμβάνονται όλες οι δραστηριότητες αναλυτικά τις οποίες χρησιμοποιεί ο δάσκαλος προκειμένου να επιτύχει τους στόχους που αναγράφονται στο μέρος «ΣΤΟΧΟΙ» του σχεδιαγράμματος. Οι δραστηριότητες πρέπει να αναφέρονται με επικεφαλίδα (σε σχέση με τον στόχο τους) και με την αντίστοιχη μεθοδολογία τους.

ΕΠΕΚΤΑΣΗ – ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

Εδώ προτείνονται τρόποι με τους οποίους μπορούν οι δραστηριότητες που παρουσιάστηκαν να παραλλαχθούν, να επεκταθούν, να αποτελέσουν αφορμή για άλλες δραστηριότητες, ή να συνδυαστούν με άλλα μαθήματα. Στο μέρος αυτό προτείνονται επίσης και τρόποι με τους οποίους θα μπορούσε ο δάσκαλος να αξιολογήσει το αν επιτεύχθηκαν οι στόχοι που έθεσε αρχικά (π.χ. τεστ ακουστικής αναγνώρισης, ερωτήσεις, κουίζ, εκτέλεση, εργασίες στο σπίτι κλπ.) Το μέρος αυτό δεν είναι πάντα απαραίτητο.

ΚΑΘΕ ΜΑΘΗΜΑ ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΠΕΡΙΕΧΕΙ

1. ΠΟΙΚΙΛΙΑ ΟΔΩΝ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ / ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΠΡΑΞΗΣ

- ΤΡΑΓΟΥΔΙ --- ΦΩΝΗ
- ΚΙΝΗΣΗ
- ΑΚΡΟΑΣΗ
- ΕΚΤΕΛΕΣΗ ΣΕ ΟΡΓΑΝΑ
- ΑΥΤΟΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ – ΣΥΝΘΕΣΗ
- ΑΝΑΓΝΩΣΗ – ΓΡΑΦΗ (σε μαθητές με μεγαλύτερη μουσική εμπειρία).

2. ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΕΣ ΓΙΑ ΤΗ ΜΟΥΣΙΚΗ

- Ανάλογα με την ηλικία και το μουσικό επίπεδο των παιδιών, οι πληροφορίες αυτές μπορεί να περιλαμβάνουν στοιχεία ιστορίας της μουσικής, θεωρίας, μορφολογίας, κλπ.

3. ΑΥΤΕΝΕΡΓΕΙΑ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ

4. ΑΥΤΕΝΕΡΓΕΙΑ ΚΑΙ ΕΡΓΑΣΙΑ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΕ ΟΜΑΔΕΣ

5. ΣΗΜΕΙΑ ΣΥΝΔΕΣΗΣ ΜΕ ΤΗ ΣΗΜΕΡΙΝΗ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΤΑ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝΤΑ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ

Άλλα στοιχεία:

- Πορεία από το γνωστό (αγαπητό) προς το άγνωστο.
- Πολύ καλή προετοιμασία του μαθήματος
- Δημοφιλείς δραστηριότητες για στιγμές «κρίσης»
- Καλή διαχείριση διδακτικού χρόνου
- Ποικιλία ειδών μουσικής στο μάθημα
- Διερεύνηση προτιμήσεων / ενδιαφερόντων μαθητών
- Κέφι, ενθουσιασμός
- Πρόβλεψη δυσκολιών, αναποδιών και δημιουργία εναλλακτικών λύσεων
- Καθαρή διατύπωση κανόνων συμπεριφοράς, αυστηρότητα και συνέπεια στην εφαρμογή τους

ΣΧΕΔΙΑΓΡΑΜΜΑ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ - - - ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑΣ

Τίτλος μαθήματος/δραστηριότητας:Διάρκεια μαθήματος/δραστηριότητας:

Σχολείο: Τάξη:

Ημερομηνία διδασκαλίας

ΣΤΟΧΟΙ

--

ΥΛΙΚΑ

--

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ - ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ

Εισαγωγή
Ανάλυση
Επέκταση / Αξιολόγηση

7 Μουσικότητα και μουσική καθοδήγηση στα πρώτα χρόνια της ζωής: Η συμβολή της «θεωρίας μουσικής μάθησης» στη μουσικοπαιδαγωγική πρακτική με βρέφη και νήπια

Λελούδα Στάμου

Εισαγωγή

Η έρευνα και μελέτη της προσχολικής ανάπτυξης και αγωγής έχει σημειώσει σημαντική άνθηση τα τελευταία χρόνια, γεγονός που οφείλεται στη γενικότερη ανάπτυξη του ενδιαφέροντος σχετικά με τη σπουδαιότητα της επίδρασης του περιβάλλοντος κατά τα πρώτα χρόνια της ζωής στην ανάπτυξη των ικανοτήτων και των στοιχείων της προσωπικότητας του ατόμου. Στόχος του κεφαλαίου είναι η παρουσίαση του ερευνητικού και θεωρητικού υπόβαθρου καθώς και των πρακτικών και μεθοδολογικών παραμέτρων της μουσικής διδασκαλίας βρεφών και νηπίων, σύμφωνα με τις βασικές αρχές της «θεωρίας μουσικής μάθησης» (*music learning theory*)¹. Υπογραμμίζεται η σημασία κατάλληλων αναπτυξιακά προγραμμάτων μουσικής διδασκαλίας για την έγκαιρη αξιοποίηση του μουσικού δυναμικού βρεφών και νηπίων και την συναισθηματική και κοινωνική τους ανάπτυξη.

Η μουσική στην εμβρυική και βρεφική ηλικία

Στη διεθνή επιστημονική κοινότητα, η μουσική αναγνωρίζεται πλέον ως ένα βασικό στοιχείο για την ανάπτυξη των παιδιών και ο εμπλουτισμός του περιβάλλοντός τους με μουσικά ερεθίσματα αποτελεί ένα σημαντικότερο ζήτημα που τίγεται συχνά από ερευνητές, αναπτυξιολόγους, εκπαιδευτι-

κούς, συγγραφείς αναλυτικών προγραμμάτων και φορείς εκπαιδευτικής πολιτικής (Gordon, 1979· Gordon, 1980· Flohr, 1981· Andress, 1989· Reynolds, 1990· Healy, 1990· Doxey & Wright, 1990· Feierabend, 1990· Hoffman, 1992· Healy, 1994· Crump-Taggart, 1994· Papousek, 1996· Bredekamp & Copple, 1997· Stamou, 2001a· Jordan-DeCarbo & Nelson, 2002· Trollinger, 2003· Berger & Cooper, 2003· Custodero et al, 2003· Gordon, 2003a· Lamont, 2006· Στάμου, 2006α· Στάμου, 2006β· Jordan-DeCarbo & Galliford, 2007).

Ερευνητικά αποτελέσματα καταδεικνύουν ότι ήδη από την περίοδο της ενδομήτριας ζωής ο ήχος και η μουσική επηρεάζουν το αναπτυσσόμενο άτομο, δημιουργώντας συχνά τις συνθήκες για ένα είδος «μουσικής μάθησης». Το έμβρυο αντιδρά στα ακουστικά ερεθίσματα κατά τους τρεις τελευταίους μήνες της κύησης, κατά τη διάρκεια των οποίων η ακουστική λειτουργία είναι ολοκληρωμένη και λειτουργική. Αντιδράσεις του εμβρύου που φανερώνουν το γεγονός ότι προσλαμβάνει και ακούει τους ήχους είναι αλλαγές στον καρδιακό παλμό και στην αναπνοή, έντονη κίνηση των βλεφάρων, των ματιών, του κεφαλιού και των άκρων (Birnholtz & Benacerraf, 1983). Σύμφωνα με ερευνητικά αποτελέσματα, νεογέννητα βρέφη προτιμούν μία μελωδία την οποία άκουγαν συστηματικά πριν γεννηθούν και αυτή η μελωδία καταπραΰνει την ανησυχία και σταματά το κλάμα τους (Rappetou, 1987). Ο Shaw βρήκε ότι βρέφη τα οποία είχαν εκτεθεί σε μουσικά ερεθίσματα κατά τη διάρκεια της κύησης, έδειχναν μετά τη γέννησή τους μεγαλύτερη διάθεση για επικοινωνία με τη μητέρα τους σε σύγκριση με βρέφη που δεν είχαν εκτεθεί σε τέτοια ερεθίσματα (Shaw, 1991). Σε μία άλλη ερευνητική μελέτη (Wilkin, 1995/1996), βρέθηκε ότι έμβρυα τα οποία άκουγαν καθημερινά τα ίδια τέσσερα μουσικά κομμάτια κατά τη διάρκεια του τελευταίου τριμήνου της κύησης, κινούνταν περισσότερο και εμφάνιζαν επιβράδυνση του καρδιακού παλμού στο άκουσμα της μουσικής σε σύγκριση με έμβρυα που δεν είχαν εκτεθεί σε τέτοια ερεθίσματα. Μετά τη γέννησή τους, τα βρέφη αυτά εμφάνιζαν επίσης μεγαλύτερη διάρκεια συγκέντρωσης και προσοχής και έτειναν να κινούνται περισσότερο στο άκουσμα της μουσικής. Σε άλλες μελέτες (Feijoo, 1981· Herper, 1991) βρέθηκε ότι τα βρέφη σταματούσαν τον κλάμα τους ή έδειχναν σημάδια αναγνώρισης των μελωδιών στις οποίες είχαν σταθερά εκτεθεί κατά το τελευταίο τρίμηνο της κύη-

σης. Έρευνες (van Rees de Leeuw, 1987) έχουν δείξει ότι πρόωρα βρέφη αναπτύσσονται πιο γρήγορα όταν κατά τη διάρκεια της παραμονής τους στη θερμοκοιτίδα βλέπουν και ακούνε καθημερινά τη μητέρα τους να τους τραγουδάει, σε σχέση με βρέφη που παραμένουν στη θερμοκοιτίδα ακολουθώντας τη συμβατική 'θεραπεία'. Νεογέννητα βρέφη που ανήκουν σε ομάδες υψηλού κινδύνου εξαιτίας πρόωρης γέννησης, αναπτυξιακών διαταραχών ή τραυματισμών μπορούν να διατηρηθούν στη ζωή και να αναπτυχθούν σε υγιή και δυνατά μωρά μέσα από ήρεμη μουσική και σε συνδυασμό με την προσωπική επικοινωνία και επαφή με το σώμα του ενήλικου που τα φροντίζει (Trevvarthen & Malloch, 2002).

Οι προσπάθειες των αναπτυξιολόγων να εντοπίσουν το πώς τα νεογέννητα μαθαίνουν να επικοινωνούν με το περιβάλλον τους και το τι κάνουν ενστικτωδώς οι γονείς προκειμένου να προσελκύσουν την προσοχή του νεογέννητου βρέφους και να επικοινωνήσουν μαζί του, έχουν οδηγήσει τα τελευταία χρόνια σε έρευνες σχετικές με το τι μπορεί να διακρίνει ένα βρέφος ως προς τους ήχους της ομιλίας, των αντικειμένων, του τραγουδιού και των μουσικών οργάνων (Fassbender, 1996). Η αντίδραση των βρεφών στον ήχο είναι μία από τις πιο ανεπτυγμένες ικανότητές τους (Brand, 1985· Cohen, Thorpe, & Trehub, 1987· Lynch, Fox, 1989· Papousek et al., 1990· Trehub, Thorpe, & Trainor, 1990· Fox, 1991· Papousek, Papousek, & Symmes, 1991· Eilers, & Bornstein, 1992· Papousek, 1996· Stamou, 2001a· Trevvarthen & Malloch, 2002· Στάμου, 2006α). Τα νεογέννητα μπορούν να διακρίνουν διαφορές στην ένταση και στο τονικό ύψος, μπορούν να καταλάβουν από πού προέρχεται ένας ήχος μόλις 10 λεπτά μετά τη γέννησή τους, δείχνουν προτίμηση σε μερικούς ήχους σε σχέση με άλλους, και αναγνωρίζουν τη φωνή της μητέρας τους. Ήδη από τις πρώτες εβδομάδες της ζωής του, το βρέφος επιδεικνύει ενδιαφέρον για τη μουσικότητα που παρουσιάζει η «διαισθητική μητρική ομιλία» και μπορεί να αντιδρά ενθαρρύνοντας τον ενήλικα σε πιο ζωντανό μουσικό παιχνίδι. Τα βρέφη απαντούν στους γονείς τους με πολλών τρόπων αισθητηριακές εκφράσεις ολόκληρου του σώματος, οι οποίες έχουν ακριβή συντονισμό (Gratier, 2007). Η διαισθητική μητρική ομιλία, παρούσα σε κάθε γλώσσα του κόσμου (Μαζοκοπάκη, 2007· Μαζοκοπάκη & Kugioumutzakakis, 2007), είναι πιο ρυθμική, παρουσιάζει ένα ευρύ φάσμα τονικού ύψους, με πολλές παραλλαγές εύρους στην κορύφωση

και περιέχει περισσότερες επαναλήψεις ήχων και περιγράμματα προσωδίας σε σχέση με τον απλό λόγο της ομιλίας (Parousek, Parousek & Symmes, 1991· Trehub & Schellenberg, 1995· Porter, 2004· Trevarthen, 2007). Κατά τη διάρκεια του δεύτερου και τρίτου μήνα αναπτύσσεται με γοργούς ρυθμούς ο σύνδεσμος μεταξύ του βρέφους και του ενήλικα που το φροντίζει, μία σχέση στην οποία η διαισθητική μητρική ομιλία παίζει σημαντικότερο ρόλο. Αυτή η πρώιμη επικοινωνία και η διαισθητική μητρική ομιλία που μοιράζονται βρέφη και γονείς, χαρακτηρίζεται από τις ρυθμικές, μελωδικές, φραστικές και λεκτικές ακολουθίες που θεωρούνται απαραίτητες σε αυτό που ονομάζεται «μουσική επικοινωνία». Έχει βρεθεί ότι ακόμα και ένα πρόωρο βρέφος μπορεί να συμμετάσχει ενεργά σε μία ακριβή ρυθμική επικοινωνία ή μελωδική επικοινωνία με ήχους της φωνής του με τη μητέρα ή άλλο οικείο πρόσωπο, δημιουργώντας μία «γραμμή επικοινωνίας και συναισθηματικής ανταλλαγής» (Trevarthen & Malloch, 2002· Trehub, 2001, 2003a, 2003b). Εκπληκτικά ευρήματα προκύπτουν από μελέτες σχετικά με το πώς τα βρέφη ακούνε τη μουσική και τις φυσικές ηχητικές προτιμήσεις τους (Trehub, 1990· Thehub, Schellenberg, & Hill, 1997), ενώ αυτό που φαίνεται να προκύπτει συνολικά ως προς τη μουσική επικοινωνία, ανάπτυξη και συμπεριφορά κατά τη διάρκεια της βρεφικής και πρώτης νηπιακής ηλικίας, είναι η εικόνα ενός εξαιρετικά ικανού μικρού παιδιού (Fox, 1991· Trehub, 2003b).

Η μουσική δεκτικότητα και η θεωρία μουσικής μάθησης

Κατά τη διάρκεια του 20^{ου} αιώνα, αναπτύχθηκε έντονο ενδιαφέρον σχετικά με τη φύση του μουσικού ταλέντου, τη λειτουργία και την ανάπτυξή του. Ο όρος «μουσικό ταλέντο», μέσα στην πορεία του 20^{ου} αιώνα, συσχετίστηκε ή ήρθε σε αντίθεση με τους όρους «μουσική ικανότητα», «μουσικά επιτεύγματα», «μουσική ευφυΐα», «μουσική κλίση», «μουσική δεκτικότητα» κλπ. (Στάμου, Schmidt, & Humphreys, 2006, 2007· Gordon, 2006, 2007). Οι λέξεις «ταλέντο» και «ικανότητα» χρησιμοποιούνται συχνά ως ένας γενικός τρόπος να περιγραφεί η μουσικότητα που εκδηλώνεται είτε τυπικά είτε άτυπα. Σύμφωνα με τον Gordon (2006), καμία από τις δύο αυτές λέξεις δεν έχει ένα συγκεκριμένο νόημα: και οι δύο εμπεριέχουν, και συνεπώς συγγέ-

ουν, τη δεκτικότητα (κλίση) με το επίτευγμα. Τα τελευταία χρόνια ωστόσο, έχει επικρατήσει για την απόδοση της έννοιας της έμφυτης μουσικής κλίσης ο όρος «μουσική δεκτικότητα». Η μουσική δεκτικότητα² ορίζεται ως το δυναμικό ενός ατόμου να επιτύχει μουσικά, ή με άλλα λόγια ως η «εν δυνάμει υπάρχουσα δεκτικότητα μάθησης της μουσικής, ιδιαίτερα για τη δυνατότητα ανάπτυξης των μουσικών επιδεξιοτήτων» (Παπαζαρής, 1999: 204-205· Gordon, 2006). Αντίθετα, ο όρος «μουσικά επιτεύγματα» ορίζεται ως το επίπεδο των μουσικών δεξιοτήτων που έχει αναπτύξει ένα άτομο ως αποτέλεσμα της μουσικής του δεκτικότητας και των μουσικών του εμπειριών. Σύμφωνα με τον Gordon (2006), η δεκτικότητα είναι ένα μέτρο της δυνατότητάς μας να μάθουμε, ενώ το επίτευγμα είναι ένα μέτρο αυτού που έχουμε ήδη μάθει. Ωστόσο, οι δύο αυτές έννοιες, δεκτικότητα και επίτευγμα, δεν ακυρώνουν η μία την άλλη. Ενώ κάποιος που εκδηλώνει υψηλά επιτεύγματα θα πρέπει να διαθέτει τουλάχιστον εξίσου υψηλές δεκτικότητες, κάποιος που διαθέτει υψηλές δεκτικότητες δεν θα εκδηλώσει απαραίτητως και υψηλά επιτεύγματα.

Στις αρχές του 20^{ου} αιώνα, ο Carl Emil Seashore (1866-1949) δημοσίευσε το πρώτο τυποποιημένο τεστ μουσικής δεκτικότητας, το *Seashore Measures of Musical Talents*. Όντας ένας από τους πιο επιφανείς μουσικούς ψυχολόγους της εποχής του, ο Seashore ενέπνευσε σημαντικότερο ενδιαφέρον για τη μουσικοπαιδαγωγική έρευνα και τη μέτρηση της μουσικής δεκτικότητας. Τα τεστ του Seashore αποτέλεσαν τη βάση εκκίνησης για πολυάριθμες έρευνες στα μετέπειτα χρόνια από υποστηρικτές αλλά και διαφωνούντες με τις πεποιθήσεις ή τις μεθόδους του ερευνητές και οδήγησαν σε μία πληθώρα μελετών από τον Edwin Gordon³ που υπήρξαν καταλυτικές για τη δημιουργία της θεωρίας μουσικής μάθησης^{4,5} (*Music Learning Theory*, Gordon 1990, 1997, 2003α) και την κατασκευή των παρακάτω πέντε εργαλείων μέτρησης της μουσικής δεκτικότητας: α) *Audie* (Gordon, 1989a) για παιδιά 3 και 4 ετών, β) *Primary Measures of Music Audiation* (Gordon, 1979) για παιδιά νηπιαγωγείου ως τρίτης τάξης Δημοτικού, γ) *Intermediate Measures of Music Audiation* (Gordon, 1982) για μαθητές πρώτης τάξης ως τρίτης ή τέταρτης τάξης Δημοτικού που πετυχαίνουν εξαιρετικά υψηλές βαθμολογίες στο *Primary Measures of Music Audiation*, δ) *Musical Aptitude Profile* (Gordon, 1965, 1988, 1995) για μαθητές τέταρτης τάξης Δημο-

τικού ως τρίτης τάξης Λυκείου, και ε) *Advanced Measures of Music Audiation* (Gordon, 1989b) για μαθητές Λυκείου, υποψήφιους και σπουδαστές μουσικών ή μη μουσικών τμημάτων. Από τα παραπάνω τεστ, το *Primary Measures of Music Audiation* και το *Advanced Measures of Music Audiation* έχουν διερευνηθεί και σταθμισθεί για χρήση στην Ελλάδα (Στάμου, Schmidt, & Humphreys, 2006, 2007).

Κατά το τρίτο τέταρτο του 20ού αιώνα, οι μουσικοί ψυχολόγοι ανανέωσαν το ενδιαφέρον τους για την προέλευση της μουσικής δεκτικότητας, διεξάγοντας ελεγχόμενη, πειραματική έρευνα. Οι εξελιγμένες μέθοδοι επέτρεπαν τη διεξαγωγή αποδοτικής, αντικειμενικής διερεύνησης. Τα έμμεσα ευρήματα των νευροφυσιολόγων σχετικά με την ακουστική ασυμμετρία και την πλευρική κυριαρχία στον εγκεφαλικό φλοιό, σε συνδυασμό με τα άμεσα ευρήματα των ψυχομουσικολόγων, παρήγαγαν μια πιο λογική εξήγηση της μουσικής δεκτικότητας. Με βάση την εξήγηση αυτή, η μουσική δεκτικότητα ορίζεται ως παράγωγο της φύσης και της ανατροφής, στοιχεία που συντελούν στη μουσική δεκτικότητα σε άγνωστη αναλογία. Αν και μέρος της μουσικής δεκτικότητας είναι ενδογενές, το επίπεδο της μουσικής δεκτικότητας με το οποίο γεννιέται κάποιος δεν μπορεί να καθοριστεί με ακρίβεια με βάση την γενεαλογία (Gordon, 2003a).

Η θεωρία μουσικής μάθησης προσφέρει ένα σημαντικό θεωρητικό υπόβαθρο για τη μελέτη και ερμηνεία της μουσικής συμπεριφοράς και απόδοσης, ενώ αποτελεί ένα βασικό εργαλείο αξιολόγησης στη μουσική διδασκαλία, καθώς αναλύει τα στάδια της μουσικής ανάπτυξης και τις μουσικές συμπεριφορές που τα υποδηλώνουν. Σύμφωνα με τη θεωρία μουσικής μάθησης, ανεξάρτητα από το επίπεδο της μουσικής δεκτικότητας με το οποίο γεννιέται κάποιος, εάν οι πρώιμες άτυπες περιβαλλοντικές επιρροές δεν είναι θετικές, το επίπεδο αυτό δεν πρόκειται ποτέ να πραγματοποιηθεί με τη μορφή επιτευγμάτων. Επίσης, θεωρείται ότι ανεξάρτητα από το πόσο θετικές είναι οι πρώιμες άτυπες περιβαλλοντικές επιρροές, η μουσική δεκτικότητα κάποιου δεν θα φτάσει ποτέ σε επίπεδο υψηλότερο από αυτό με το οποίο γεννήθηκε (Gordon, 2006). Η μουσική δεκτικότητα, όπως και όλες οι άλλες δεκτικότητες, είναι φυσιολογικά κατανομημένα. Οι περισσότεροι άνθρωποι έχουν μέση μουσική δεκτικότητα και αναλογικά λίγοι άνθρωποι έχουν ιδιαίτερα υψηλό ή χαμηλό δείκτη μουσικής δεκτικότητας. Ο καθένας

είναι ικανός, σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό, να αναπτυχθεί μουσικά και να παράγει μουσικά επιτεύγματα (Gordon, 2003a, 2005· Valerio 2005).

Σύμφωνα με ερευνητικά ευρήματα (Gordon, 2006, 1990, 1987· Στάμου, Schmidt, & Humphreys, 2007), η μουσική δεκτικότητα σταθεροποιείται, σταματά δηλαδή να επηρεάζεται από το περιβάλλον, στην ηλικία των εννέα ετών περίπου. Αυτό έχει άμεση σχέση με την πλαστικότητα του εγκεφάλου, η οποία μειώνεται σημαντικά όσο το άτομο μεγαλώνει. Η σταθεροποίηση του μουσικού δυναμικού περίπου στην ηλικία των οκτώ ή εννιά χρόνων σημαίνει ότι δεν μπορεί πλέον να διαφοροποιηθούν σημαντικά οι *δυνατότητες* ενός ατόμου στη μουσική, όποιο κι αν είναι το μουσικό περιβάλλον γύρω του. Αν και οι βαθμολογίες που λαμβάνει σε μετρήσεις των δεκτικότητων του αυξάνουν από έτος σε έτος, η κατάταξή του σε τάξη εκατοστημορίου παραμένει σχετικά σταθερή (Gordon, 2003a, 2005, 2006). Αυτό δεν σημαίνει ότι μετά την ηλικία των εννέα ετών, δεν μπορεί κάποιος να μάθει μουσική. Αυτό που σημαίνει είναι ότι ένα παιδί δεν αναμένεται να επιτύχει επίπεδο μουσικής δεκτικότητας ανώτερο από αυτό στο οποίο σταθεροποιήθηκε η μουσική του δεκτικότητα στην ηλικία των εννιά χρόνων. Έρευνες έχουν δείξει ότι η πιο κρίσιμη περίοδος για την ανάπτυξη της μουσικής δεκτικότητας ενός ατόμου είναι η ηλικία από τη γέννηση ως αυτή των τριών χρόνων, δεύτερη πιο σημαντική η ηλικία τριών έως πέντε χρόνων, και τρίτη πιο σημαντική η ηλικία πέντε έως οκτώ χρόνων. Όσο νωρίτερα εκτεθεί ένα άτομο σε ένα πλούσιο μουσικά περιβάλλον, τόσο μεγαλύτερη είναι η επίδραση του περιβάλλοντος στην ανάπτυξη της μουσικής του δεκτικότητας, ενώ όσο το άτομο μεγαλώνει, το περιβάλλον έχει ολοένα και μικρότερη δύναμη επίδρασης (Gordon, 1979, 1986, 1987, 2001, 2003a).

Μουσική καθοδήγηση στα πρώτα χρόνια της ζωής: Η συμβολή της θεωρίας μουσικής μάθησης στην εκπαιδευτική μουσική πρακτική με βρέφη και νήπια

Ερευνητικά ευρήματα σχετικά με το ρόλο της μουσικής στην ανάπτυξη του ατόμου και την «κρίσιμη περίοδο» για την ανάπτυξη του μουσικού δυναμικού έχουν στηρίξει σημαντικά τα τελευταία χρόνια το επιχείρημα για εισαγωγή ή διατήρηση μουσικών προγραμμάτων σε κέντρα προσχολικής αγωγής, βρεφονηπιακούς σταθμούς και σχολεία. Η επίδραση τέτοιων μου-

σικών προγραμμάτων έχει καταδειχθεί σε αρκετές περιπτώσεις (McDonald & Simons, 1989· Bayless & Ramsey, 1991· Haines & Gerber, 1996· Singer, 1997/98· Suthers & Larkin 1997/98· Heyge & Sillick, 1998· Sims, 1998· Temmerman, 2000· Stamou, 2000· Berger & Cooper, 2003· Young, 2003· Trollinger, 2003· Young, 2005· Nardo et al, 2006). Ένας σημαντικός αριθμός ερευνών έχει επίσης υπογραμμίσει τη σημασία της αλληλεπίδρασης του γονιού ή οικείου προσώπου με το βρέφος/παιδί όσον αφορά στη μουσική επικοινωνία με τον ενήλικα και τη μουσική αγωγή του παιδιού στο σπίτι ή στα πλαίσια ενός τέτοιου προγράμματος (Bloom, 1985· Brand, 1986· Fox, 1989· Andress, 1989· Manturzevska, 1990· Albers & van Gestel, 1992· Howe, Davidson, Moore, & Sloboda, 1995· Stamou 2001b· Maccoby, 2002· Addressi, 2008· Custodero & Johnson-Green, 2008· Young, 2008·). Ο Εθνικός Σύνδεσμος για την Εκπαίδευση των Μικρών Παιδιών των Η.Π.Α. (*National Association for the Education of Young Children – NAEYC*) έχει ορίσει τα βασικά κριτήρια της «αναπτυξιακά κατάλληλης πρακτικής» (*developmentally appropriate practice*) για την εκπαίδευση των μικρών παιδιών (Bredenkamp, 1987· Bredenkamp & Rosegrant, 1992· Bredenkamp & Copple, 1997). Ωστόσο, έρευνα που διενεργήθηκε (Jordan-Decarbo & Nelson, 2002), αποκάλυψε ότι «υπάρχει ελάχιστη έρευνα που να δηλώνει ότι η πλειοψηφία των αναλυτικών προγραμμάτων μουσικής για μικρά παιδιά διαθέτουν ένα θεωρητικό υπόβαθρο ή συμμετέχουν σε οποιοδήποτε είδος ουσιαστικής αξιολόγησης» (σελ. 233), σε αντίθεση με τη θεωρία μουσικής μάθησης που παρέχει ένα θεωρητικό υπόβαθρο για την εφαρμογή και αξιολόγηση μουσικής διδασκαλίας σε μικρά παιδιά (Valerio, 2005). Καθώς η θεωρία μουσικής μάθησης παρέχει μία θεωρητική βάση για την κατανόηση της μουσικής ανάπτυξης των παιδιών, οι δάσκαλοι μπορούν αποτελεσματικότερα να φροντίσουν τη μουσική ανάπτυξη των παιδιών διότι έχουν επίγνωση των αναπτυξιακών χαρακτηριστικών τους (Etopio & Cissoko, 2005· Guilbalt, 2005).

Σύμφωνα με τη θεωρία μουσικής μάθησης, τα παιδιά μπορούν να μάθουν μουσική με τον ίδιο φυσικό και αβίαστο τρόπο που μαθαίνουν να μιλούν τη μητρική τους γλώσσα, μία ιδέα που κατά καιρούς έχει αποτελέσει αντικείμενο σημαντικού προβληματισμού (Suzuki, 1973, 1981· Collier-Slone, 1988· Fox, 1991· Collier-Slone, 1991· Feierabend, 1996· Stamou,

1998, 1999, 2001a, 2001b. Alvarez & Berg, 2002. Στάμου, 2002, 2006α, 2006β. Gordon, 2003. Stamou, 2005). Με τρόπο ανάλογο με αυτόν της γλωσσικής ανάπτυξης, τα παιδιά περνούν από συγκεκριμένα στάδια κατά τη διάρκεια της μουσικής τους ανάπτυξης. Η ταχύτητα και η ευκολία με την οποία τα παιδιά αναπτύσσονται μουσικά περνώντας από τα στάδια αυτά, εξαρτάται από το επίπεδο της μουσικής τους δεκτικότητας και την ποιότητα του μουσικού περιβάλλοντος στο οποίο εκτίθενται (Valerio et al., 1998. Gordon, 2003a. Stamou, 2005. Στάμου 2006β).

Σύμφωνα με τη θεωρία μουσικής μάθησης (Gordon, 2003), τα παιδιά χρειάζεται να αναπτύξουν ένα «ρεπερτόριο μουσικών ακουσμάτων», να εκτεθούν δηλαδή σε μελωδίες και ρυθμούς για αρκετό χρονικό διάστημα κατά το πρώτο στάδιο της μουσικής τους ανάπτυξης (στάδιο της προσαρμογής), προκειμένου να μπουν στη διαδικασία να πειραματιστούν στη συνέχεια με την παραγωγή μουσικών ήχων, και να αναπτύξουν σταδιακά μία διαισθητική κατανόηση του «συντακτικού» της μουσικής που ακούνε γύρω τους. Αν το μουσικό περιβάλλον ενός παιδιού είναι επαναλαμβανόμενο, χαρούμενο και παιγνιώδες, το παιδί θα αρχίσει σύντομα έναν ακατανόητο, για τα δεδομένα των ενηλίκων, ηχητικό/μουσικό πειραματισμό ή φλυαρία (*music babble*), που αποτελεί την 'καρδιά' του δεύτερου σταδίου μουσικής ανάπτυξης (στάδιο της μίμησης). Πρόκειται για τη φάση της λανθασμένης μίμησης, όπου το παιδί αρχικά μπορεί να μην ακούει καν τη διαφορά μεταξύ σωστού και λανθασμένου. Με τη συνεχή επανάληψη της ακρόασης των μουσικών ερεθισμάτων, σταδιακά το παιδί θα συνειδητοποιήσει τη διαφορετικότητα της δικής του απόκρισης ως προς το ενήλικο πρότυπο. Αν το παιδί ενισχυθεί μέσω της συνεχούς ακρόασης των μουσικών ερεθισμάτων και παρακινηθεί κατά το στάδιο αυτό, θα οδηγηθεί σταδιακά στο να «σπάσει το μουσικό κώδικα» και να μιμηθεί με ακρίβεια σύντομα μουσικά (τονικά ή ρυθμικά) μοτίβα ή φράσεις (στάδιο σωστής μίμησης). Όπως συμβαίνει και στη γλώσσα, έτσι και στη μουσική, τα παιδιά πρώτα μιμούνται σύντομα μοτίβα και αργότερα μικρές φράσεις (με τον ίδιο τρόπο που γενικά και στη γλώσσα πρώτα μιμούνται λέξεις και ύστερα μικρές φράσεις). Σύμφωνα με τη θεωρία μουσικής μάθησης, αν τα παιδιά καθοδηγηθούν σωστά, με τρόπο θετικό και παιγνιώδη μέσα από τη λεγόμενη «άτυπη καθοδήγηση», τότε σύντομα θα αναπτύξουν ένα ρεπερτόριο εκφοράς μελωδικών και ρυθμικών

μοτίβων και αργότερα τραγουδιών και ρυθμικών ακολουθιών. Θα είναι σε θέση να τραγουδούν αποδίδοντας σωστά τα σχετικά τονικά ύψη και θα μπορούν να εντοπίσουν τον παλμό της μουσικής και να τον αποδώσουν με το σώμα τους, ενώ σταδιακά θα συγχρονίσουν την αναπνοή και την κίνησή τους με το τραγούδι ή τη ρυθμική απαγγελία, κατά το τρίτο στάδιο μουσικής ανάπτυξης (στάδιο της αφομοίωσης). Όταν τα παιδιά έχουν φτάσει στο στάδιο αυτό της τονικής και ρυθμικής ακρίβειας και συντονισμού με την κίνηση και την αναπνοή τους σε διάφορες τονικότητες και μέτρα αντίστοιχα, έχουν αναπτύξει τη στοιχειώδη μουσική ικανότητα και παρουσιάζουν «μουσική ετοιμότητα» (*music readiness*), είναι δηλαδή έτοιμα από μουσική άποψη για «τυπική» μουσική διδασκαλία, η οποία θα τα εισάγει στη μουσική ανάγνωση και γραφή, στην αφηρημένη και θεωρητική μουσική σκέψη και βέβαια στην οργανική διδασκαλία. Μέχρι το παιδί να αναπτύξει μουσική ετοιμότητα, η διδασκαλία πρέπει να είναι άτυπη, να έγκειται δηλαδή σε παιγνιώδη, χωρίς πίεση μουσική καθοδήγηση του παιδιού.

Τα στάδια μουσικής ανάπτυξης (προσαρμογή, μίμηση, αφομοίωση) παραμένουν τα ίδια, ανεξάρτητα από την ηλικία του αναπτυσσόμενου μουσικά ατόμου. Μετά την ηλικία των εννιά χρόνων και κατά την ενήλικη ζωή, παρόλο που η μουσική δεκτικότητα δεν είναι δυνατό να μεταβληθεί ως προς το επίπεδό της, μπορεί ωστόσο να αξιοποιηθεί. Η αξιοποίηση αυτή επιτρέπει στο άτομο να αναπτύξει μουσικές ικανότητες και επιτεύγματα, θεωρητικά βεβαίως όχι υψηλότερα του επιπέδου στο οποίο έχει σταθεροποιηθεί η μουσική του δεκτικότητα. Ο δάσκαλος πρέπει να γνωρίζει ότι κάθε άτομο έχει το δικό του ρυθμό ανάπτυξης, περνά δηλαδή μέσα από τα διάφορα μουσικά στάδια σε χρόνους που μπορεί να συμπίπτουν ή να μη συμπίπτουν με αυτούς των άλλων παιδιών της ίδιας χρονολογικής ηλικίας (Στάμου 2001α· Gordon, 2003).

Η έννοια της άτυπης καθοδήγησης και διδασκαλίας έγκειται στη βασική αρχή ότι τα παιδιά δεν πιέζονται να συμμετέχουν ούτε να αποκρίνονται μουσικά, ενθαρρύνονται όμως και παρακινούνται να διαδράσουν με το μουσικό περιβάλλον με όποιον τρόπο αισθάνονται άνετα (Gordon, 2003· Etorio & Cissoko, 2005· Stamou, 2005). Οποιαδήποτε φωνητική ή σωματική απόκριση του παιδιού στη μουσική λαμβάνει προσοχή από τον δάσκαλο και αξιοποιείται καθώς γίνεται μέρος της δραστηριότητας, εξυπηρετώντας

έτσι περαιτέρω την αλληλεπίδραση με τη μουσική και τους συμμετέχοντες στο 'μάθημα'. Το πρώτο στάδιο μουσικής ανάπτυξης (στάδιο προσαρμογής) υπαγορεύει την ανάγκη να διατεθεί στο παιδί ο χρόνος και το περιθώριο να ακούσει τα μουσικά ερεθίσματα και να παρατηρήσει το δάσκαλο, τους άλλους γονείς και τα παιδιά μέσα στην τάξη, για όσον χρόνο αισθάνεται το ίδιο ότι το επιθυμεί. Με τον τρόπο αυτό του δίνεται η δυνατότητα να σχηματίσει σταδιακά ένα ρεπερτόριο μουσικών ακουσμάτων ως βάση για την ανάπτυξη του εκτελεστικού του ρεπερτορίου σε επίπεδο μίμησης στη συνέχεια και στη μελλοντική μουσική του ανάπτυξη. Η ανάγκη των παιδιών να ακούσουν και να παρατηρήσουν είναι απολύτως σεβαστή, ενώ ο μελωδικός και ρυθμικός πειραματισμός των παιδιών στο στάδιο της μίμησης ενθαρρύνεται ιδιαίτερα, με βάση την αρχή ότι αυτό το στάδιο του πειραματισμού (δηλαδή του φάλτσου και της αρρυθμίας) είναι ένα απολύτως φυσιολογικό και συχνά αναγκαίο στάδιο στη μουσική τους ανάπτυξη. Η λανθασμένη απόκριση δεν κρίνεται ούτε απορρίπτεται, παρέχεται όμως συνεχώς από τον δάσκαλο το σωστό πρότυπο.

Το μάθημα παρά την χαρούμενη και παιγνιώδη ατμόσφαιρα, εμπεριέχει έντονα τα στοιχεία της οργάνωσης και της συνειδητής δόμησης με στόχο την εναλλαγή δραστηριοτήτων υψηλής και χαμηλής ενέργειας, την εναλλαγή μέτρων και τονικοτήτων στο ρεπερτόριο που χρησιμοποιείται σε διαδοχικές δραστηριότητες και την ποικιλία ύφους και ατμόσφαιρας, ώστε να διατηρούνται τα παιδιά σε συνεχή εγρήγορση, χωρίς όμως να οδηγούνται σε υπερδιέγερση. Σύμφωνα με τον Gordon (2003) και τη θεωρία μουσικής μάθησης, η μουσική διδασκαλία μικρών παιδιών πρέπει να χαρακτηρίζεται από ποικιλία ύφους, μέτρων και τονικοτήτων. Αυτό που έχει ιδιαίτερη σημασία για τη μουσική ανάπτυξη των παιδιών δεν είναι η παρουσία συγκεκριμένων τονικοτήτων, αρμονιών, μέτρων ή στυλ στη μουσική, αλλά το γεγονός ότι υπάρχει αυτή η ποικιλία και η αντίθεση μεταξύ των μουσικών κομματιών που ακούνε τα παιδιά κατά τη διάρκεια του μαθήματος (Στάμου, 2002).

Διάφορα ερευνητικά ευρήματα, πέρα από αυτού του ίδιου του E. Gordon, ενισχύουν και επιβεβαιώνουν αρχές και στοιχεία της θεωρίας μουσικής μάθησης ως προς το σχεδιασμό του περιεχομένου και της μεθοδολογίας διδασκαλίας σε σχετικά προγράμματα μουσικής αγωγής για τη βρεφι-

κή και νηπιακή ηλικία. Τέτοια ευρήματα είναι η βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων όταν: α) το ρεπερτόριο παρουσιάζεται και 'διδάσκεται' χωρίς λόγια (Goetze, 1986· Welch, Sergeant, & White, 1994· Gordon, 2003), β) η διδασκαλία γίνεται ολιστικά και όχι με κατακερματισμό του μουσικού υλικού (Klinger, Shehan, & Goolsby, 1998), γ) αποφεύγεται η χρήση βιμπράτο στη φωνή του δασκάλου κατά το τραγούδι (Yarbrough, Bowers & Benson, 1992), δ) περιλαμβάνεται στη διδασκαλία η μίμηση μελωδικών μοτίβων και όχι μεμονωμένων φθόγγων (Tatem, 1992), ε) η παρουσίαση και διδασκαλία ενός τραγουδιού συνοδεύεται από κιναισθητική εμπειρία (Murphy & Persellin, 1993· Youngson & Persellin, 2001) και ε) χρησιμοποιείται το ύφος της διαισθητικής μητρικής ομιλίας -κυρίως με τα βρέφη- κατά το τραγούδι και τη ρυθμική απαγγελία (Hirsh-Pasek et al., 1987· Werker & McLeod, 1989· Clark, 1989· Trehub, 1990· Papousek, Papousek, & Symmes, 1991· Bygrave, 1994· Trainor, 1996· Ray, 1997· Trehub et al., 1997· Jordan-DeCarbo & Nelson, 2002).

Η μουσική διδασκαλία βρεφών και νηπίων που βασίζεται στη θεωρία μουσικής μάθησης αποτελείται κυρίως από τραγούδι, κίνηση και ρυθμική απαγγελία για/ με τα παιδιά από τη ζωντανή φωνή του δασκάλου. Η Reynolds (2005) σημειώνει ότι «ενήλικες που καθοδηγούν μικρά παιδιά μέσα από τις μορφές και τα στάδια της προπαρασκευαστικής ακουστικότητας⁶, δημιουργούν ένα μουσικό περιβάλλον που αποτελείται από ποικιλία, επανάληψη και σιωπή» (σελ. 95). Η χρήση της ηχογραφημένης μουσικής είναι περιορισμένη, ενώ περιορισμένη είναι και η μουσική συνοδεία από μελωδικά όργανα. Η εκμάθηση και απόδοση της μελωδικής γραμμής ενός τραγουδιού γίνεται αποτελεσματικότερα και με μεγαλύτερη ακρίβεια όταν αυτή παρουσιάζεται καθαρή, χωρίς να παρέχεται αρμονικό υπόβαθρο από κάποιο όργανο (π.χ. συνοδεία πιάνου).

Το ρεπερτόριο που χρησιμοποιείται σε προγράμματα που ακολουθούν τη θεωρία μουσικής μάθησης χαρακτηρίζεται συχνά ως δύσκολο από γονείς ή/και δασκάλους, εξαιτίας της μετρικής πολυπλοκότητας και της ποικιλίας τονικοτήτων που το χαρακτηρίζουν και εκτελείται κατά βάση χωρίς στίχους, προκειμένου να βοηθήσει τα παιδιά να εστιάσουν στις μουσικές πλευρές του ρεπερτορίου και όχι στις γλωσσικές-σημασιολογικές. Σύμφωνα με τη θεωρία μουσικής μάθησης, «η χρήση ενός ευρύτερου μουσικού ρεπερτο-

ρίου το οποίο είναι πλούσιο σε αντιθέσεις, προάγει την ακουστικότητα των παιδιών διότι αρχίζουν να διακρίνουν και να κατανοούν τους μουσικούς ήχους που τα περιβάλλουν» (Etorio & Cissoko, 2005: 62).

Η ποικιλία μέτρων, τονικοτήτων και ύφους, που υποστηρίζεται από τη θεωρία μουσικής μάθησης, εύκολα μπορεί να επιτευχθεί μέσα από τον πλούτο που προσφέρει το ελληνικό παραδοσιακό μουσικό ρεπερτόριο, όπως τραγούδια, νανουρίσματα, λαχνίσματα, ταχταρίσματα, ρυθμικά παιχνίδια (Stamou, 2002), και το οποίο γίνεται αποδεκτό με ενθουσιασμό από τους γονείς και βέβαια από τα παιδιά που στη μεγαλύτερη πλειοψηφία τους, λόγω ηλικίας, δεν έχουν ακόμη διαμορφώσει συνειδητές μουσικές προτιμήσεις (Peery & Peery, 1985· Brabson-McCullough, 1992· LeBlanc at al., 1996· Παπαπαναγιώτου, 2006). Το ρεπερτόριο περιλαμβάνει επίσης λιγότερο ή περισσότερο γνωστές συνθέσεις καθώς και συνθέσεις ή αυτοσχέδιασμούς των δασκάλων.

Πέρα από τραγούδια και ρυθμικές ακολουθίες, η διδασκαλία περιλαμβάνει και διδασκαλία μελωδικών και ρυθμικών μοτίβων, εξυπηρετώντας την ανάγκη για ολιστική προσέγγιση της μουσικής από τη μία πλευρά και για επαφή του παιδιού με τα μικρότερα δομικά στοιχεία της μουσικής από την άλλη. Όπως αναφέρεται, η διδασκαλία χρησιμοποιεί την τεχνική «όλον-μέρος-όλον», σύμφωνα με την οποία:

Τα παιδιά πρώτα βιώνουν το 'όλον', εμπλεκόμενα σε μία όλο ζωντανά κατάσταση μουσικής πράξης όπου οι ενήλικες τραγουδούν, απαγγέλουν ρυθμικά και κινούνται. Περιοδικά, οι ενήλικες εξετάζουν τα 'μέρη' απομονώνοντας και υπογραμμίζοντας μελωδικά και ρυθμικά μοτίβα μέσα από αυτοσχέδιο τραγούδι και ρυθμική εκφορά. (Etorio & Cissoko, 2005: σελ. 64)

Η χρήση των μελωδικών και ρυθμικών μοτίβων στη διδασκαλία προσφέρει ακόμη και στα πολύ μικρά παιδιά ευκαιρίες να αποκριθούν στα μουσικά ερεθίσματα ικανοποιητικά. Το να τραγουδήσει ένα παιδί ένα τραγούδι στο σύνολό του είναι ένα εξαιρετικά δύσκολο έργο, καθώς εμπεριέχει ρυθμικές, τονικές και λεκτικές πληροφορίες καθώς και περίπλοκο κινητικό συντονισμό.

Η θεωρία μουσικής μάθησης και το αναλυτικό πρόγραμμα *Music Play* που δημιουργήθηκε (Valerio et al., 1998) για τη διδασκαλία της μουσικής σε βρέφη και νήπια, ενσωματώνει και αξιοποιεί ένα σημαντικό μέρος ερευνών που συσχετίζουν την κίνηση όλου του σώματος με τη μουσική μάθηση και ιδιαίτερα το έργο του χοροδιδάσκαλου και μελετητή Rudolf von Laban (Laban, 1975). Ο Laban πίστευε ότι όλες οι κινήσεις και σωματικές προσπάθειες πηγάζουν από έναν διαδραστικό συνδυασμό τεσσάρων βασικών στοιχείων: του χρόνου, του βάρους, του χώρου και της ροής (Στάμου, 2001β). Ο Laban είχε δείξει ότι η εσωτερική αίσθηση του ρυθμού αναπτύσσεται στα μικρά παιδιά μέσα από τις εμπειρίες τους με την ελεύθερη ρέουσα κίνηση, κάτι που έρχεται σε αντίθεση με τον τρόπο που οι περισσότερες μουσικές μέθοδοι υπογραμμίζουν την ιδέα του σταθερού παλμού για την ανάπτυξη της ρυθμικής αίσθησης. Σύμφωνα λοιπόν με τα παραπάνω, οι δάσκαλοι μουσικής στη βρεφική και νηπιακή ηλικία, πρέπει να ενθαρρύνονται να χρησιμοποιούν και να επιδεικνύουν στα παιδιά την ελεύθερη ρέουσα κίνηση, όχι μόνο του πάνω, αλλά και του κάτω μέρους του σώματος και ολόκληρου του κορμού, σε συνδυασμό με σωστή αναπνοή για τον συντονισμό των κινήσεών τους (Etorio & Cissoko, 2005).

Στα προγράμματα που ακολουθούν τη θεωρία μουσικής μάθησης, τα παιδιά ηλικίας μικρότερης των τριών χρόνων συμμετέχουν στην τάξη μαζί με τον γονιό/κηδεμόνα/συνοδό τους. Ο γονιός καλείται να συμμετέχει ενεργά και αβίαστα, να αποτελέσει μοντέλο για το παιδί του, να παίξει, να τραγουδήσει και να χορέψει μαζί του. Μέσα από αυτή τη συμμετοχή συντελείται μία σημαντική εκπαίδευση του γονιού αναφορικά με τη μουσική ανάπτυξη του παιδιού του, αλλά συχνά και μία μουσική εκπαίδευση του ίδιου, φανερά από τη σταδιακή βελτίωση των μελωδικών και ρυθμικών ικανοτήτων πολλών γονιών κατά τη διάρκεια των μαθημάτων. Σημαντικός είναι αναμφισβήτητα και ο ιδιαίτερος δεσμός που αναπτύσσεται ανάμεσα στο γονιό και στο παιδί του στη βάση αυτής της σταθερής –σε εβδομαδιαία βάση– και κοινής μεταξύ τους δραστηριότητας. Εμπειρίες όπως αυτή που περιγράφεται μπορούν να θεωρηθούν ως «εμπειρίες δόμησης σχέσεων» (Custodero & Johnson-Green, 2003· Custodero, 2006· Custodero, 2007· Young, 2008· Addressi, 2008· Custodero & Johnson-Green, 2008), καθώς αποτελούν κοινές και αμοιβαίες εμπειρίες των βρεφών/νηπίων και των γονιών τους που

δομούνται μέσα από τη μουσική δραστηριότητα. Οι σχέσεις αυτές μπορούν κατ' επέκταση να ενταχθούν στο πλαίσιο που η επιστημονική κοινότητα αναγνωρίζει πλέον ως «*musical parenting*» (Trehub et al., 1997· Trehub, 2001· Porter, 2004· Trevarthen, 2007· Custodero & Johnson-Green, 2008), το οποίο θεωρείται εγγενές και αναπόσπαστο μέρος της σχέσης που αναπτύσσεται μεταξύ γονιού και παιδιού, μίας σχέσης ζωτικής σημασίας για την υγεία και ευζωία κάθε παιδιού (Brazelton & Greenpsn, 2000· Shonkoff & Philips, 2000).

Στα πλαίσια ενός προγράμματος μουσικής για βρέφη και νήπια με βάση τη θεωρία μουσικής μάθησης χρησιμοποιούνται επίσης διάφορα υλικά (μαντίνες, σακουλάκια, κούκλες κ.λ.π.) καθώς και μικρά και μεγάλα κρουστά όργανα. Είναι σαφές ότι δίνεται μεγαλύτερη έμφαση στην βιωματική προσέγγιση και τον μουσικό καταγισμό του παιδιού, παρά στη λεκτική διατύπωση μουσικών στοιχείων και εννοιών ή την εξάσκηση τεχνικών δεξιοτήτων στα όργανα. Με δεδομένη την τεράστια σημασία της επανάληψης σε αυτές τις ηλικίες προς επίτευξη της «μάθησης», επιδιώκεται μια ρουτίνα στη διαδικασία του μαθήματος. Συνήθως, το 75–80 % του περιεχομένου του μαθήματος είναι επανάληψη ρεπερτορίου στο οποίο έχουν ήδη εκτεθεί τα παιδιά σε προηγούμενα μαθήματα του ίδιου κύκλου, και μόνο το 20-25% του περιεχομένου αποτελεί νέο υλικό. Σημαντικότερο ρόλο μέσα στο μάθημα παίζει και η σιωπή. Με τη χρήση της χρωματίζεται και αναπνέει το μάθημα, ενώ – στοιχείο πολύ σπουδαίο – δίνεται ο απαραίτητος χρόνος και το περιθώριο στα παιδιά να αποκριθούν. Η συντριπτική πλειοψηφία των αποκρίσεων των παιδιών συμβαίνει σε στιγμές σιωπής, στο κενό ομιλίας, τραγουδιού ή δράσης του δασκάλου.

Με δεδομένη την ποικιλία επιπέδων μουσικής δεκτικότητας σε παιδιά ίδιας ηλικίας και τις ιδιαίτερες ανάγκες κάθε παιδιού, είναι σημαντική η εξατομίκευση της μουσικής διδασκαλίας καθώς και η παρακολούθηση των μουσικών συμπεριφορών και της ανάπτυξης κάθε παιδιού ξεχωριστά. Η αξιολόγηση βοηθά τον δάσκαλο να γνωρίζει τα δυνατά και αδύναμα σημεία του κάθε παιδιού μουσικά, και αντίστοιχα να προκαλεί ή να ενισχύει τα σημεία αυτά. Αξιολογώντας βεβαίως τη μουσική ανάπτυξη των παιδιών, ο δάσκαλος αξιολογεί επίσης έμμεσα την ποιότητα και αποτελεσματικότητα της δικής του διδασκαλίας (Guilbalt, 2005). Στο τέλος κάθε κύκλου μαθημάτων

διενεργείται σχετική συζήτηση με τους γονείς όπου περιγράφονται οι μουσικές συμπεριφορές και η μουσική ανάπτυξη κάθε παιδιού όπως εκδηλώθηκαν κατά τη διάρκεια του κύκλου και προσκαλείται συζήτηση ή προτάσεις των γονιών.

Σε ένα πρόγραμμα μουσικής για βρέφη και νήπια με βάση τη θεωρία μουσικής μάθησης, όπως άλλωστε και σε κάθε κατάλληλα σχεδιασμένο πρόγραμμα μουσικής αγωγής, τονίζεται η σημασία της συνεχούς μουσικής ακρόασης (Suzuki, 1973, 1981· Στάμου, 2002· Stamou, 2005). Η ηχογράφηση του ρεπερτορίου που χρησιμοποιείται στα μαθήματα κατά τη διάρκεια του κύκλου και η παροχή της στους γονείς σε ψηφιακό δίσκο ή σε οποιαδήποτε άλλη μορφή κατάλληλη για ακρόαση είναι μείζονος σημασίας. Με την ακρόαση του ρεπερτορίου στο σπίτι, εξυπηρετείται η επανάληψη ως βασική αρχή της μάθησης, η μουσική αγωγή επεκτείνεται από εβδομαδιαία σε καθημερινή βάση και σύντομα οδηγεί το παιδί σε νοητή ή πραγματική αναπαράσταση του μαθήματος στο σπίτι.

Πάνω από όλα, μέσα στο πλαίσιο των μαθημάτων σε ένα πρόγραμμα μουσικής για βρέφη, νήπια και τους γονείς τους θα πρέπει να δημιουργούνται σταδιακά οι ζωντανές συνθήκες που ευνοούν την επικοινωνία, την αλληλεπίδραση μεταξύ των ατόμων (παιδιών, γονιών, δασκάλων) και θεμελιώνουν αισθήματα σεβασμού, εμπιστοσύνης και συμπάθειας. Το άτομο μπορεί να συνειδητοποιήσει και να αξιοποιήσει το δυναμικό του μέσα σε ένα κοινωνικό πλαίσιο (Katz & McClellan, 1997), ενώ είναι κοινός τόπος πλέον ότι οι κοινωνικές σχέσεις επηρεάζουν τη διανοητική ανάπτυξη ενός παιδιού (Guilbalt, 2005). Όταν το πρόγραμμα διενεργείται σωστά, είναι σχεδόν καθολικό το φαινόμενο, στις συναντήσεις αξιολόγησης που διενεργούνται στο τέλος κάθε κύκλου, οι γονείς να δηλώνουν όχι μόνο την έκπληξη και ικανοποίησή τους από το πόσα πράγματα μπορούν να μάθουν και να κάνουν τα παιδιά σε πολύ μικρή ηλικία στη μουσική, αλλά και την ικανοποίηση και συγκίνησή τους για τα συναισθήματα κοινωνίας και αλληλεγγύης που βίωσαν αυτοί και τα παιδιά τους μέσα στα μαθήματα, καθώς και για την ενίσχυση των δεσμών γονιών-παιδιών με αφετηρία και πυρήνα το μάθημα Μουσικής.

Συζήτηση

Προγράμματα μουσικής αγωγής βρεφών και νηπίων σύμφωνα με τη θεωρία μουσικής μάθησης λειτουργούν τόσο στις Η.Π.Α. όσο και σε άλλες χώρες, όπως η Γερμανία, η Σουηδία, η Ιταλία, η Κορέα και αλλού. Ως πρότυπα προγράμματα βασισμένα στη θεωρία μουσικής μάθησης αναφέρονται ενδεικτικά αυτά που λειτουργούν στο Michigan State University, University of South Carolina, Temple University in Philadelphia και State University of New York at Buffalo, στις Η.Π.Α. Στην Ελλάδα, λειτουργεί από το 2001 ένα τέτοιο «Πρόγραμμα Μουσικής Αγωγής Βρεφών και Νηπίων», στη Θεσσαλονίκη, υπό την επιστημονική επιμέλεια της γράφουσας.

Παρόλο που η θεωρία μουσικής μάθησης υποδεικνύει τις βασικές αρχές ενός προγράμματος μουσικής για βρέφη/νήπια, είναι δεδομένο ότι ο τρόπος με τον οποίο ένας δάσκαλος τις ενστερνίζεται και τις ακολουθεί, εξαρτάται τόσο από τη φιλοσοφία και την -διαισθητική ή μη- διδακτική προσέγγιση του ίδιου όσο και από τα χαρακτηριστικά των παιδιών και το γενικότερο πολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο διδάσκει. Η εποικοδομητική εφαρμογή ενός τέτοιου προγράμματος προϋποθέτει αρχικά τη μουσικότητα του δασκάλου, τη βαθιά μελέτη και γνώση του σχετικά με το ερευνητικό και θεωρητικό υπόβαθρο του προγράμματος (τη θεωρία μουσικής μάθησης), τη μεθοδολογία και τη φιλοσοφία του, και βεβαίως την προσαρμογή του στα ιδιαίτερα κοινωνικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά του χώρου και του πληθυσμού στα πλαίσια του οποίου υλοποιείται. Η ικανότητα των δασκάλων πρέπει να επεκτείνεται από τη γνώση στην αδιάλειπτη οξυδέρκεια και συνεχή εγρήγορση προκειμένου να αντιλαμβάνονται τις ψυχολογικές και μουσικές ανάγκες των παιδιών και να διαμορφώνουν σε συνεργασία με τους κηδεμόνες ένα περιβάλλον ιδανικό για την αξιοποίηση του δυναμικού των παιδιών και την υγιή ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους (Stamou, 1999). Όλα τα παραπάνω καθώς και το γεγονός ότι αυτό είναι το μοναδικό ίσως ολοκληρωμένο πρόγραμμα προσχολικής μουσικής αγωγής που στηρίζεται σε και αξιοποιεί ερευνητικά ευρήματα σχετικά με τη μουσική ανάπτυξη, καθιστούν το πρόγραμμα αυτό σημαντικά πιο δύσκολο και απαιτητικό στην πραγματοποίησή του σε σχέση με τα συμβατικά προγράμματα μουσικής προπαιδείας.

Οι ίδιοι αυτοί λόγοι ωστόσο καθιστούν τη διδασκαλία με βάση τη θεωρία μουσικής μάθησης ένα εξαιρετικά πολύτιμο εργαλείο για τη μουσική ανάπτυξη και καθοδήγηση των παιδιών από τα πρώτα κιόλας χρόνια της ζωής τους, απαιτώντας μια στροφή στον τρόπο που η μουσική προπαιδεία αντιμετωπίζεται στην Ελλάδα αλλά και σε άλλες χώρες. Η μουσική προπαιδεία, αρχίζοντας στο πλείστο των περιπτώσεων από την ηλικία των τεσσάρων ετών και μετά, αντιμετωπίζεται συχνά ως μία διαδικασία πρώτης εξοικείωσης των παιδιών με τα μουσικά στοιχεία και φαινόμενα, χωρίς ωστόσο να εστιάζει στη μουσική ανάπτυξη των παιδιών, μελωδική και ρυθμική. Έτσι, βρίσκει κανείς πληθώρα μαθητών σε τέτοια προγράμματα που ενώ είναι σε θέση να αναγνωρίσουν και να περιγράψουν μουσικά στοιχεία, όργανα, κ.λ.π., ή ακόμη και να 'αποκωδικοποιήσουν' μία απλή παρτιτούρα στο μεταλλόφωνο, δεν είναι σε θέση να αισθανθούν και να αποδώσουν τον παλμό μίας μουσικής με το σώμα τους ή να τραγουδήσουν σωστά σε δοσμένη τονικότητα και μέτρο. Οι δάσκαλοι μουσικής προπαιδείας είναι συχνά οι λιγότερο έμπειροι δάσκαλοι (μουσικά και παιδαγωγικά) μέσα στα πλαίσια ενός ωδείου ή μουσικής σχολής, ενώ δεν σπανίζει η αντιμετώπιση της δουλειάς τους ως λιγότερο σοβαρής σε σχέση με αυτή των δασκάλων που διδάσκουν όργανα ή θεωρητικά της μουσικής. Έρευνα που πραγματοποιήθηκε πρόσφατα στην Ελλάδα (Stamou, 2006), έδειξε ότι οι δάσκαλοι μουσικής προπαιδείας είναι οι λιγότερο ενημερωμένοι σε ζητήματα μουσικής ανάπτυξης και προσχολικής αγωγής, ακόμη και συγκριτικά με φοιτητές μουσικών τμημάτων χωρίς καμία διδακτική εμπειρία.

Όλα αυτά δεν είναι παρά οι σοβαρότατες συνέπειες της άγνοιας δασκάλων, διευθυντών ωδείων και μουσικών σχολών σχετικά με τη σπουδαιότητα των πρώτων χρόνων της ζωής για τη μουσική ανάπτυξη του παιδιού και σχετικά με την κρισιμότητα της επιλογής δασκάλων για τα τμήματα μουσικής προπαιδείας, δασκάλων με γνώση των εξελίξεων στον χώρο, με ευαισθησία στην επαφή με τα παιδιά και τις οικογένειές τους και με εμπειρία στη διδασκαλία και αξιολόγηση της μουσικής ανάπτυξης των μικρών παιδιών. Απαιτείται η συμβολή των πανεπιστημιακών μουσικών τμημάτων και των τμημάτων μουσικοπαιδαγωγικής επιμόρφωσης που λειτουργούν σε ωδεία και μουσικές σχολές στην κατάρτιση των μελλοντικών και των ενεργεια εκπαιδευτικών Μουσικής και στην παροχή εκτενούς, επικαιροποιη-

μένης γνώσης και εμπειρίας στους σπουδαστές τους. Όπως άλλωστε είχε, ήδη από το 1941, πει ο Zoltan Kodaly, η επικέντρωση της προσοχής στη μουσική αγωγή των μικρών παιδιών «είναι ανάλογη με το καθήκον του να οικοδομείς μία χώρα» (Persellin, 2007, σελ.59). Η κατάρτιση στη θεωρία μουσικής μάθησης και η γνώση των ερευνητικών ευρημάτων σχετικά με τα στάδια μουσικής ανάπτυξης και την κατάλληλη για κάθε στάδιο μουσική διδασκαλία, μπορεί να βελτιώσει σημαντικά τον τρόπο που αντιμετωπίζεται η προσχολική μουσική αγωγή στην Ελλάδα και να συμβάλει σημαντικά στην εξέλιξη του τοπίου στην προσχολική αλλά και στην ευρύτερη μουσική εκπαίδευση στη χώρα μας.

Σημειώσεις

¹ Αναλυτικότερα για τη θεωρία μουσικής μάθησης, βλέπε Gordon, E. (1990,1997,2003α). *A Music Learning Theory for Newborn and Young Children*. Chicago, IL: G.I.A. Publications.

² Σχετικά με τη μουσική δεκτικότητα και τα χαρακτηριστικά της βλέπε α) Στάμου, Λ. (2001α). Η μεταβαλλόμενη μουσική δεκτικότητα και οι «Στοιχειώδεις Μετρήσεις Μουσικής Ακουστικότητας»: Ο σκοπός και το περιεχόμενο του τεστ». *Μουσικοτροπίες* 38-39, 90-98. β) Στάμου, Λ. (2006β). *Primary Measures of Music Audiation (Στοιχειώδεις Μετρήσεις Μουσικής Ακουστικότητας) – Στάθμιση στην Ελλάδα και απόδοση του τεστ στην ελληνική γλώσσα (Ερευνητικό Πακέτο)*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας. γ) Στάμου, Λ. (2007). *Advanced Measures of Music Audiation (Προηγμένες Μετρήσεις Μουσικής Ακουστικότητας) – Στάθμιση στην Ελλάδα και απόδοση του τεστ στην ελληνική γλώσσα (Ερευνητικό Πακέτο)*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

³ Για μια εκτενή βιβλιογραφία των ερευνών του Edwin Gordon, βλέπε Gordon, E. E. (2005). Vectors in my research. In M. Runfola & C. C. Taggart (Eds), *The Development and Practical Application of Music Learning Theory* (pp. 3 – 50). Chicago: G.I.A. Publications.

⁴ Εκτενή περιγραφή της θεωρίας μουσικής μάθησης μπορεί βρει κανείς στο Gordon, E. E. (1990, 1997, 2003α). *A Music Learning Theory for Newborn and Young Children*. Chicago: G.I.A. Publications.

⁵ Οι βασικές αρχές της θεωρίας μουσικής μάθησης και τα ερευνητικά ευρήματα στα οποία αυτές στηρίζονται ή από τα οποία επιβεβαιώνονται, αναφέρονται επίσης στο Stamou, L. (2005). Music Learning Theory, Physiology of Learning, and the Suzuki Philosophy: When research meets philosophy and education. Κεφάλαιο στο βιβλίο M. Runfola & C. Taggart (Eds), *The Development and Practical Application of Music Learning Theory* (pp. 265-281). , Chicago, IL: G.I.A. Publications, καθώς και στα υπόλοιπα κεφάλαια του εν λόγω βιβλίου.

⁶ Για περισσότερα σχετικά με την έννοια της 'ακουστικότητας' (*audiation*), βλέπε Gordon, E. E. (2001). *Preparatory Audiation, Audiation, and Music Learning Theory: A Handbook of a Comprehensive Music Learning Sequence*. Chicago: G.I.A. Publications.

Βιβλιογραφικές πηγές**Στην ελληνική γλώσσα**

- Custodero, L. (2007). Συνηχητικά κληροδοτήματα της παιδικής ηλικίας. Στο Γ. Κουγιουμτζάκης (Επιμ.) *Συμπαντική Αρμονία, Μουσική και Επιστήμη* (σσ. 334-346). Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Gordon, E. E. (2006). *Εγχειρίδιο για τα Primary Measures of Music Audiation και Intermediate Measures of Music Audiation* (μτφρ. Λ. Στάμου). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Gordon, E. E. (2007). *Εγχειρίδιο για το Advanced Measures of Music Audiation*. (μτφρ. Λ. Στάμου). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Gratier, M. (2007). Η ανακάλυψη και η ανάπτυξη των ριζών: Η μουσική δυναμική του ανήκειν. Στο Γ. Κουγιουμτζάκης (Επιμ.) *Συμπαντική Αρμονία, Μουσική και Επιστήμη* (σσ. 295-331). Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Μαζοκοπάκη, Κ. (2007). *Οι Ρίζες της Μουσικότητας: Η Ανάπτυξη των Επικοινωνιακών Βρεφικών Ρυθμών από τον 2^ο έως το 10^ο Μήνα*. Διδακτορική Διατριβή, Τμήμα Φιλοσοφικών και Κοινωνικών Σπουδών, Φιλοσοφική Σχολή, Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Παπαζαρή, Α. (1999). *Μουσική Μάθηση και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Παπαπαναγιώτου, Ξ. (2006). Η ηλικία και η μουσική εκπαίδευση ως παράγοντες διαμόρφωσης των μουσικών προτιμήσεων Ελλήνων μαθητών. *Μουσικοπαιδαγωγικά*, 3, 5-30.
- Στάμου, Λ. (2001α). Η μεταβαλλόμενη μουσική δεκτικότητα και οι «Στοιχειώδεις Μετρήσεις Μουσικής Ακουστικότητας»: Ο σκοπός και το περιεχόμενο του τεστ. *Μουσικοτροπίες*, 38-39, 90-98.
- Στάμου, Λ. (2001β). Μουσική και κίνηση: Μία αναπτυξιακή προσέγγιση της διδακτικής της κίνησης στα πλαίσια του μαθήματος της μουσικής. *Ρυθμοί*, 34, 22-39.
- Στάμου, Λ. (2002). Η μουσική διδασκαλία σύμφωνα με τη «μέθοδο εκπαίδευσης ταλέντου» του Shinichi Suzuki: Θεμελιώδεις αρχές-προτάσεις για τη βελτίωση της οργανικής μουσικής διδασκαλίας στην Ελλάδα. *Μουσική Εκπαίδευση*, 3(11) *Ειδική Έκδοση: Πρακτικά του 2^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση*, Θεσσαλονίκη, 30 Ιουνίου – 2 Ιουλίου, 2000, 118-129.
- Στάμου, Λ. (2006α). Σημαντικά ερευνητικά ευρήματα για τη μουσική ανάπτυξη κατά τη βρεφική και παιδική ηλικία: Η αναγκαιότητα αναπροσανατολισμού της εκπαιδευτικής πολιτικής. Στο Λ. Καρτασίδου & Λ. Στάμου (Επιμ.), *Μουσική παιδαγωγική, Μουσική Εκπαίδευση στην Ειδική Αγωγή, Μουσικοθεραπεία: Σύγχρονες Τάσεις και Προοπτικές* (σσ. 35-43). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Στάμου, Λ. (2006β). *Primary Measures of Music Audiation (Στοιχειώδεις Μετρήσεις Μουσικής Ακουστικότητας) – Στάθμιση στην Ελλάδα και απόδοση του τεστ στην ελληνική γλώσσα (Ερευνητικό Πακέτο)*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

- Στάμου, Λ. (2007). *Advanced Measures of Music Audiation (Προηγμένες Μετρήσεις Μουσικής Ακουστικότητας) – Στάθμιση στην Ελλάδα και απόδοση του τεστ στην ελληνική γλώσσα (Ερευνητικό Πακέτο)*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Στάμου, Λ., Schmidt, C., & Humphreys, J. (2006). Ερευνητική Μονογραφία: *Η έρευνα στάθμισης του Primary Measures of Music Audiation (Στοιχειώδεις Μετρήσεις Μουσικής Ακουστικότητας) στην Ελλάδα*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Στάμου, Λ., Schmidt, C., & Humphreys, J. (2007). *Ερευνητική Μονογραφία: Η έρευνα στάθμισης του Advanced Measures of Music Audiation (Προηγμένες Μετρήσεις Μουσικής Ακουστικότητας) στην Ελλάδα*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Trevarthen, C. (2007). Επικοινωνιακή μουσικότητα: Πώς αναπτύσσεται το νόημα στον ρυθμό και στη συμπάθεια. Στο Γ. Κουγιουμτζάκης (Επιμ.), *Συμπαντική Αρμονία, Μουσική και Επιστήμη* (σσ. 353-410). Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.

Σε ξένη γλώσσα

- Addressi, A. R. (2008). The musical dimension of the daily routine with under-four children: Changing the diaper, before sleeping, the lunch, free-play. *Presentation at the Second European Conference on Developmental Psychology of Music*. Roehampton University, England.
- Albers, M., & van Gestel, M. (1992, July). Music on the lap: Training early childhood music educators. In *Sharing discoveries about the child's world of music*. Conference proceedings of the 5th Early Childhood Music Education Commission of the International Society for Music Education, Tokyo, Japan.
- Alvarez, B. J. & Berg, M. H. (2002). Musical learning and teaching and the young child. In E. Boardman (Ed.), *Dimensions of musical learning and teaching* (pp. 121- 137). Reston, VA: Music Educators National Conference.
- Andress, B. (1989). A parent-toddler music program. In B. Andress (Ed.), *Promising practices: Prekindergarten music education* (pp. 25-36). Reston, VA: Music Educators National Conference.
- Bayless, K. M., & Ramsey, M. E. (1991). *Music: A way of life for the young child* (4th edition). New York: Macmillan.
- Berger, A. A., & Cooper, S. (2003). Musical play: A case study of preschool children and parents. *Journal of Research in Music Education*, 51, 151-165.
- Birnholtz, J. C. & Benacerraf, B. R. (1983, November 4). The development of human-fetal hearing. *Science*, 222, 516-518.
- Bloom, B. S. (1985) (Ed.). *Developing talent in young people*. New York: Ballantine Books.
- Brabson-McCullough, E. (1992). Early childhood multicultural music education. In B. L. Andress & L. M. Walker (Eds), *Readings in Early Childhood Music Education* (pp. 75-91). Reston, VA: Music Educators National Conference.
- Brand, M. (1985, March). Lullabies that awaken musicality in infants. *Music Educators Journal*, 71(7), 28-31.

- Brand, M. (1986). Relationship between home musical environment and selected musical attributes of second-grade children. *Journal of Research in Music Education*, 34(2), 111-120.
- Brazelton, T. B., & Greenspan, S. I. (2000). *The Irreducible Needs of Children*. Cambridge, MA: Perseus Books.
- Bredenkamp, S. (1987) (Ed.). *Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs Serving Children from Birth through Age 8*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Bredenkamp, S., & Copple, C. (1997) (Eds). *Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs* (Revised edition). Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Bredenkamp, S., & Rosegrant, T. (Eds). (1992). *Reaching Potentials: Appropriate Curriculum and Assessment for Young Children*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Bygrave, P. L. (1994). Development of listening skills in students in special education settings. *International Journal of Disability, Development, and Education*, 41(1), 51-60.
- Clark, P. C. (1989). A sourcebook of musical experiences for caregivers in daycare centers. Doctoral dissertation, Columbia University, Teachers College. *Dissertation Abstracts International*, 52, 4A.
- Cohen, A. J., Thorpe, L. A., & Trehub, S. E. (1987). Infants' perception of musical in short transposed tone sequences. *Canadian Journal of Psychology*, 41, 33-47.
- Collier-Slone, K. C. (1988). *They're Rarely too Young ... and Never too Old to Twinkle* (3rd edition). Ann Arbor, MI: Shar Publications.
- Collier-Slone, K. C. (1991). *The Psychology of Humanistic Life Education: A Longitudinal Study*. Unpublished doctoral dissertation, The Union Institute, Ohio.
- Crump-Taggart, C. (1994). A validity study of Audie: A test of music aptitude for 3- and 4-year old children. *Council for Research in Music Education*, 121, 42-54.
- Custodero, L. (2006). Singing practices in 10 families with young children. *Journal of Research in Music Education*, 54(1), 37-56.
- Custodero, L., Britto, P.R., & Brooks-Gunn, J. (2003). Musical lives: A collective portrait of American parents and their young children. *Applied Developmental Psychology*, 24, 553-572.
- Custodero, L., & Johnson-Green, E. A. (2003). Passing the cultural torch: Music experience and musical parenting of infants. *Journal of Research in Music Education*, 51(2), 102-114.
- Custodero, L., & Johnson-Green, E. A. (2008). Caregiving in counterpoint: reciprocal influences in the musical parenting of younger and older infants. *Early Childhood Development and Care*, 178(1), 15-39.
- Doxey, C., & Wright, C. (1990). An exploratory study of children's musical ability. *Early Childhood Research Quarterly*, 5, 425-440.
- Etopio, E.A., & Cissoko, K. M. (2005). The hard work of music play; Establishing an appropriate early childhood music environment. In M. Runfola & C. C. Taggart (Eds), *The development and practical application of Music Learning Theory* (pp. 53-67). Chicago: G.I.A. Publications.

- Fassbender, C. (1996). Infants' auditory sensitivity towards acoustic parameters of speech and music. In I. Deliège & J. Sloboda (Eds), *Musical Beginnings: Origins and Development of Musical Competence* (pp. 56-87). Oxford: Oxford University Press.
- Feierabend, J. (1990, July/August). Music in early childhood. *Design for Arts in Education*, 91(6); 15-20.
- Feierabend, J. (1996). Music and intelligence in the early years. *American Suzuki Journal*, 4, 66-70.
- Feijoo, J. (1981). Le foetus Pierre et le loup: Ou une approche originale de l'audition prenatale humaine. In E. Herbinet & M. C. Busnel (Eds), *L'aube des Sens* (pp. 192-209). Paris: Stock.
- Flohr, J. (1981). Short-term music instruction and young children's developmental music aptitude. *Journal of Research in Music Education*, 29, 219-223.
- Fox, D. B. (1989). Music Time and Music Times Two: The Eastman infant-toddler music programs. In B. Andress (Ed.), *Promising practices: Prekindergarten music education* (pp. 13-24). Reston, VA: Music Educators National Conference.
- Fox, D. B. (1991). Music, development, and the young child. *Music Educators Journal*, 77(5), 42-46. Chicago: G.I.A. Publications.
- Goetze, M. (1986). Factors affecting accuracy in children's singing. Doctoral dissertation, University of Colorado, 1985. *Dissertation Abstracts International*, 46, 2955A.
- Gordon, E. E. (1965, 1988, 1995). *Musical Aptitude Profile*. Boston: Houghton Mifflin & Chicago: G.I.A. Publications.
- Gordon, E. E. (1979). *Primary Measures of Music Audiation*. Chicago: G.I.A. Publications.
- Gordon, E. E. (1980). The assessment of music aptitudes of very young children. *The Gifted Child Quarterly*, 24, 107-111.
- Gordon, E. E. (1982). *Intermediate Measures of Music Audiation*. Chicago: G.I.A. Publications.
- Gordon, E. E. (1987). *The Nature, Description, Measurement, and Evaluation of Music Aptitudes*. Chicago: G.I.A.
- Gordon, E. E. (1989a). *Audie*. Chicago: G.I.A. Publications.
- Gordon, E. E. (1989b). *Advanced Measures of Music Audiation*. Chicago: G.I.A. Publications.
- Gordon, E. E. (1990, 1997, 2003a). *A Music Learning Theory for Newborn and Young Children*. Chicago: G.I.A. Publications.
- Gordon, E. E. (2001). *Preparatory audiation, audiation, and Music Learning Theory: A Handbook of a Comprehensive Music Learning Sequence*. Chicago: G.I.A. Publications.
- Gordon, E. E. (2003). *Learning Sequences in Music: Skill, Content, and Patterns*. Chicago: G.I.A. Publications.
- Gordon, E. E. (2005). Vectors in my research. In M. Runfola & C. C. Taggart (Eds), *The Development and Practical Application of Music Learning Theory* (pp. 3 – 50). Chicago: G.I.A. Publications.

- Guilbalt, D. (2005). Music Learning Theory and developmentally appropriate practice. In M. Runfola & C. C. Taggart (Eds), *The Development and Practical Application of Music Learning Theory* (pp. 53-67). Chicago: G.I.A. Publications.
- Haines, B. J. E., & Gerber, L. L. (1996). *Leading Young Children to Music* (5th edition). Englewood Cliffs, NJ: Merrill.
- Healy, J. (1990). *Endangered Minds: Why our Children Can't Think*. New York: Simon and Schuster.
- Healy, J. (1994). *Your Child's Growing Mind*. New York: Doubleday.
- Hepper, P. G. (1991). An examination of foetal learning before and after birth. *Irish Journal of Psychology*, 12, 95-107.
- Heyge, L., & Sillick, A. (1998). Music: A natural way to play with babies. *Early Childhood Connections*, 4(4), 8-13.
- Hirsh-Pasek, K., Nelson, D. G., Jusczyk, P. W., Cassidy K. W., Druss, B., & Kennedy, L. (1987). Clauses are perceptual units for young children. *Cognition*, 26, 269-286.
- Hoffman, S. (1992). Growing and learning in the early childhood years. In B. Andress & L. M. Walker (Eds), *Readings in Early Childhood Music Education* (pp. 5-11). Reston, VA: Music Educators National Conference.
- Howe, M. J. A., Davidson, J. W., Moore, D. G., & Sloboda, J. A. (1995). Are there early childhood signs of musical ability? *Psychology of Music*, 23, 162-176.
- Jordan-DeCarbo, J., & Galliford, J. (2001). The effects of a sequential music program on the motor, cognitive, expressive language, social/emotional, and musical movement abilities of preschool disadvantaged children. *Early Childhood Connections*, 7, 30-42.
- Jordan-DeCarbo, J., & Galliford, J. (2007). Breaking through the preschool culture with music. *Paper presented at The Biannual Mountain Lake Colloquium*, Virginia.
- Jordan-DeCarbo, J., & Nelson, J. A. (2002). Music and Early Childhood Education. In R. Colwell & C. Richardson (Eds), *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning* (pp. 210-242). Oxford University Press.
- Katz, L., & McClellan, D. (1997). *Fostering Children's Social Competence: The Teacher's Role*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Klinger, R., Shehan, P. C., and Goolsby, T. (1998). Approaches to children's song acquisition: Immersion and phrase-by-phrase. *Journal of Research in Music Education*, 46 (1), 24-34.
- Laban, R. (1975). *A Life for Dance*. (L. Ullman, Trans.). New York: Theatre Arts Books.
- Lamont, A. (2006). Toddler's musical worlds: Musical engagement in 3,5 year olds. *Proceedings of the 9th International Conference on Music Perception and Cognition - 6th ESCOM Conference*, 946-950. Bologna, Italy, 22-26 August 2006.
- LeBlanc, A., Sims, W. L., Siivola, C. & Obert, C. V. (1996). Music style preferences of different age music listeners. *Journal of Research in Music Education*, 44, 49-59.
- Lynch, M. P., Eilers, R. E., & Bornstein, M. H. (1992). Speech, vision, and music perception: Windows on the ontogeny of mind. *Psychology of Music*, 20, 3-14.

- Maccoby, E. E. (2002). Parenting effects: issues and controversies. In J. G. Borkowski, S. L. Ramey, & M. Bristol-Power (Eds), *Parenting and the Child's World: Influences on Academic, Intellectual, and Social-Emotional Development* (pp. 35-46). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Manturzewska, M. (1990). A biographical study of the life-span development of professional musicians. *Psychology of Music*, 18, 112-139.
- Mazokopaki, K., & Kugioumutzakis, G. (2007). Infants rhythms: Moving in the absence and presence of music. In S. Malloch and C. Trevarthen (Eds), *Communicative Musicality: Narratives of Expressive Gesture and Being Human*. Oxford: Oxford University Press.
- McDonald, D. T., & Simons, G. M. (1989). *Musical Growth and Development: Birth through Six*. New York: Schirmer Books.
- Murphy, C., & Persellin, D.C. (1993). Improving vocal accuracy of first graders through learning modalities. *Texas Music Education Research*, 56-61.
- Nardo, R. L, Custodero, L. A., Persellin, D. C., Fox, D. (2006). Looking back, looking forward: A report on early childhood music education in accredited American preschools. *Journal of Research in Music Education*, 54(4), 278-292.
- Panneton, R. K. (1987). Prenatal auditory experience with melodies: Effects on postnatal auditory preferences in human newborns. Doctoral dissertation, University of North Carolina at Greensboro, 1985. *Dissertation Abstracts International*, 47, 3984B.
- Papousek, H. (1996). Musicality in infancy research: Biological and cultural origins of early musicality. In I. Deliège & J. Sloboda (Eds), *Musical beginnings: Origins and development of musical competence* (pp. 37-55). Oxford: Oxford University Press.
- Papousek, M, Bornstein, M. H., Nuzzo, C., Papousek, H., & Symmes, D. (1990). Infant responses to prototypical melodic contours in parental speech. *Infant Behavior and Development*, 13, 539-545.
- Papousek, M., Papousek, H., & Symmes, D. (1991). The meanings of melodies in motherese in tone and stress languages. *Infant Behavior and Development*, 14, 415-440.
- Peery, J. C. & Peery, W. I. (1985). Effects of exposure to classical music on the music preferences of preschool children. *Journal of Research in Music Education*, 33, 24-33.
- Persellin, D. C. (2007). Policies, practices and promises: Challenges to early childhood music education in the United States. *Arts Education Policy Review*, 109(2), 54-61.
- Porter, J. (2004). Lullaby. *Grove Music Online*. Available online at: <http://www.grovemusic.com> (accessed January 17, 2009).
- Ray, J. J. (1997). For the love of children: Using the power of music in "English as a second language" program (arts integration). Doctoral dissertation, University of California at Los Angeles, 1997. *Dissertation Abstracts International* 58(7A), 2571.
- Reynolds, A. (1990). *An Investigation of Processes for Measuring Music Audiation Skills of Kindergarten Children*. Unpublished master thesis, Temple University, Philadelphia, U.S.A.

- Reynolds, A. (2005). Guiding preparatory audiation: A moving experience. In M. Runfola & C. C. Taggart (Eds), *The Development and Practical Application of Music Learning Theory* (pp. 53-67). Chicago: G.I.A. Publications.
- Shaw, D. (1991). *Intrauterine Musical Learning: A Study of its Effects on Mother-infant Bonding*. Unpublished doctoral dissertation, California School of Professional Psychology, Los Angeles.
- Shonkoff, J. P., & Phillips, D. A. (Eds.) (2000). *From Neurons to Neighborhoods: The Science of Early Childhood Development*. Washington, DC: National Academy Press.
- Sims, W. (1998). Respecting the child in early music education. 8th International Seminar of the International Society for Music Education, Early Childhood Commission. *Early Childhood Connections*, 4 (4), 6.
- Stamou, L. (1998). Suzuki Method and Philosophy: Selected Research Findings and Implications for Teaching. *Sforzando*, 10(3), 6-8.
- Stamou, L. (1999, April). Early childhood musical development: How research helps us create the optimal music environment for infants and young children. *Paper presented at the International Conference for Research in Music Education*, University of Exeter, Devon, England.
- Stamou, L. (2000, July). Early childhood music education and the global society: Developing our children's potential without losing cultural identity. *Paper presented at ISME 2000 World Music Conference*, Edmonton, Canada.
- Stamou, L. (2001a). Brain and musical development before and after birth. *Cadenza*, 46(1), 47-48.
- Stamou, L. (2001b). The effect of parental involvement on children's musical development: The need to educate the parent. *Colorado Music Educator*, 49 (1), 24-31.
- Stamou, L. (2002). Traditional Greek songs for the early childhood music classroom. *Music Education International*, 1, p. 78-90.
- Stamou, L. (2005). Music Learning Theory, Physiology of Learning, and the Suzuki Philosophy: When research meets philosophy and education. In M. Runfola & C. Taggart (Eds), *The Development and Practical Application of Music Learning Theory* (pp. 265-281). Chicago, IL: G.I.A. Publications.
- Stamou, L. (2006). A research investigation of the opinions and knowledge of pre-service and in-service music teachers on basic matters related to early childhood music education. *Proceedings of the 27th International Society for Music Education World Conference*. Kuala Lumpur, Malaysia, 1144-1163.
- Suthers, L., & Larkin, V. (1997/98). Preschool music in a specialized music program in a mainstream daycare center: Reflections on content, process, and practice. *Early Childhood Connections*, 4 (1), 22-29.
- Suzuki, S. (1973). *Nurtured by Love: The Classic Approach to Talent Education*. Smithtown, New York: Exposition Press.
- Suzuki, S. (1981). *Ability Development from Age Zero*. Secaucus, NJ: Summy Birchard.
- Tatem, F. L. (1992). Effects of selected timbres, tasks, grade level, and gender on vocal pitch-matching accuracy of kindergarten through third-grade children. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 114, 78-80.

- Temmerman, N. (2000). An investigation of the music activity preferences of preschool children. *British Journal of Music Education*, 17(1), 51-60.
- Trainor, L. J. (1996). Infant preferences for infant-directed versus non-infant-directed play songs and lullabies. *Infant Behavior and Development*, 20, 383-396.
- Trehub, S. E. (1990). The perception of musical patterns by human infants: The provision of similar patterns by their parents. In M. A. Berkley & W. C. Stebbins (Eds), *Comparative perception, Vol. I* (pp. 429-459). New York: Wiley.
- Trehub, S. E. (2001). Musical predispositions in infancy. In R. J. Zatorre & I. Peretz (Eds), *The Biological Foundations of Music: Annals of the New York Academy of Sciences*, 903, 1-6.
- Trehub, S. E. (2003a). The developmental origins of musicality. *Nature Neuroscience*, 6 (7), 669-673.
- Trehub, S. E. (2003b). Musical predispositions in infancy: An update. In I. Peretz & R. Zatorre (Eds), *The Cognitive Neuroscience of Music* (pp. 3-20). Oxford: Oxford University Press.
- Trehub, S. E., & Schellenberg, E. G. (1995). Music: Its relevance to infants. *Annals of Child Development*, 11, 1-24.
- Trehub, S. E., Schellenberg, G., & Hill, D. (1997). The origins of human perception and cognition: A developmental perspective. In I. Deliège & J. A. Sloboda (Eds), *Perception and Cognition of Music* (pp. 103-128). Hove, UK: Psychology Press.
- Trehub, S. E., Thorpe, L. A., & Trainor, L. J. (1990). Infants' perception of good and bad melodies. *Psychomusicology*, 9, 5-15.
- Trehub, S. E., Unyk, A. M., Kamenetsky, S. B., Hill, D. S., Trainor, L. J., Henderson, J. L., & Saraza, M. (1997). Mothers' and fathers' singing to infants. *Developmental Psychology*, 33, 500-507.
- Trevarthen, C., & Malloch, S. (2002). Musicality and music before three: Human vitality and invention shared with pride. *Zero to Three*, 23(1), 10 – 18.
- Trollinger, V. (2003). Relationships between pitch-matching accuracy, speech fundamental frequency, speech range, age, and gender in American English-speaking preschool children. *Journal of Research in Music Education*, 51, 78-94.
- Valerio, W. H. (2005). A music acquisition research agenda for Music Learning Theory. In M. Runfola & C. C. Taggart (Eds), *The Development and Practical Application of Music Learning Theory* (pp. 101-113). Chicago: G.I.A. Publications.
- Valerio, W., Reynolds, A., Bolton, B., Taggart, C., & Gordon, E. (1998). *Music Play: The Early Childhood Music Curriculum*. Chicago: G.I.A. Publications.
- Van Rees, S., & de Leeuw, R. (1987). *Born too Early: The Kangaroo Method with Premature Babies* [video]. (Available from Stichting Lichaamstaal, Scheyvenhofweg 12, 6093 PR, Heythusen, The Netherlands).
- Welch, G., Sergeant, D. C., & White, P. J. (1994). The singing competencies of five-year-old developing singers. In *1994 Fifteenth International Research Seminar, International Society for Music Education*, University of Miami, Coral Gables, Florida, USA., 155-162.

- Werker, J. F., & McLeod, P. J. (1989). Infant preference for both male and female infant-directed talk: A developmental study of attentional and affective responsiveness. *Canadian Journal of Psychology*, 43, 230-246.
- Wilkin, P. E. (1995/1996). A comparison of fetal and newborn responses to music and sound stimuli with and without daily exposure to a specific piece of music. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 127, 163-169.
- Yarbrough, C., Bowers, J., & Benson, J. (1992). The effect of vibrato on the pitch-matching accuracy of certain and uncertain singers. *Journal of Research in Music Education*, 40(1), 30-38.
- Young, S. (2003). Time-space structuring in spontaneous play on educational percussion instruments among three- and four-year olds. *British Journal of Music Education*, 20(1), 45-59.
- Young, S. (2005). Changing tune: Reconceptualizing music with under three year olds. *International Journal of Early Years Education*, 13(3), 289-303.
- Young, S. (2008). Lullaby light shows: Everyday musical experience among under-two-year-olds. *International Journal of Music Education*, 26(1), 33-46.
- Youngson, S. C., & Persellin, D.C. (2001). The effect of Curwen hand signs on vocal accuracy of young children. *Kodaly Envoy*, 27(2), 9-12.



12^ο

Κεφάλαιο

Η μέθοδος Σουζούκι

Όταν η φιλοσοφία της αγάπης συναντά τη μεθοδολογία της αποτελεσματικής μουσικής διδασκαλίας

Λήδα Στάμου

■ Εισαγωγή

Ο Σινίτσι Σουζούκι, γιός του Μασακίτσι Σουζούκι, ενός εξαιρετικά προοδευτικού ανθρώπου και ιδιοκτήτη εργοστασίου κατασκευής παραδοσιακών μουσικών οργάνων και αργότερα κατασκευής βιολιών στην Ιαπωνία, γεννήθηκε το 1898 στη Ναγκόγια. Σε ηλικία 17 ετών, γοητευμένος από τον ήχο του βιολιού σε μια ηχογράφιση του «Ave Maria» του Σούμπερτ, ξεκινά το μαγικό του ταξίδι στον κόσμο της μουσικής, ένα ταξίδι που έμελλε να γίνει η αφορμή για βαθύ στοχασμό και τη δημιουργία μιας προσέγγισης στην οργανική μουσική διδασκαλία που σύντομα έμελλε να κατακτήσει τον κόσμο.

Αυτό που πυροδότησε κυριολεκτικά όλη τη μετέπειτα φιλοσοφία του και μουσικοπαιδαγωγική του πράξη ήταν η διαπίστωσή του ότι όλα τα παιδιά ανεξαιρέτως μπορούν ήδη από μικρή ηλικία να αναπτύσσουν και να εσωτερικεύουν ένα εξαιρετικά πολύπλοκο σύστημα επικοινωνίας, τη γλώσσα. Ο ίδιος στο βιβλίο του *Nurtured by Love* ανακαλεί τη στιγμή που γεννήθηκε η σκέψη αυτή στο μυαλό του ως μια στιγμή εξαιρετικής διαύγειας («λάμψη φωτός στη σκοτεινή νύχτα») όπου «έπρεπε να ελέγξει την παρόρμησή του προκειμένου να μην τσιρίξει από χαρά για αυτήν την ανακάλυψη» (Suzuki, 1983, σελ. 1, όπως αναφέρεται στο Στάμου, 2012, σσ. 17-18).

Η μέθοδος Σουζούκι (The Suzuki method), όπως έχει επικρατήσει να ονομάζεται, δημιουργήθηκε από τον Σουζούκι στην Ιαπωνία, λίγο πριν τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο, αλλά τα θαυμάσια αποτελέσματά της έγιναν γρήγορα γνωστά στο δυτικό κόσμο, που την υποδέχθηκε με ενθουσιασμό.¹ Σήμερα, εκατομμύρια παιδιά σε όλη την υδρόγειο διδάσκονται μουσική με τη μέθοδο αυτή. Παρότι παγκοσμίως έχει επικρατήσει ο όρος *μέθοδος*, η προσέγγιση που δημιούργησε ο Σουζούκι είναι μια

1 Αναλυτικά την ιστορία, τα χαρακτηριστικά και το υλικό της μεθόδου μπορεί κανείς να βρει στο βιβλίο Στάμου, Λ. (2012). «Μια ανθρωπιστική προσέγγιση στη διδασκαλία της μουσικής: Η φιλοσοφία και η πράξη της μεθόδου Suzuki». Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

ολιστική θεώρηση της μουσικής σπουδής, η σύζευξη μιας φιλοσοφίας αγάπης και μιας στιβαρής μεθοδολογίας για την ανάπτυξη του ανθρώπινου ταλέντου (Suzuki, 1993).

■ Η Φιλοσοφία Αγάπης

«Perhaps it is music that will save the world.»

Shinichi Suzuki

Βαθιά στοχαστικός άνθρωπος και βαθιά ανθρωπιστής, ο Σουζούκι θεωρούσε ότι η αγάπη είναι η ουσία της ζωής, και καθιστούσε αυτή την ουσία πυρήνα της διδασκαλίας. Υπογράμμισε ότι ο τρόπος που υπαγορεύει η φύση για να βοηθήσουμε τα νέα πλάσματα να αναπτυχθούν είναι να τα πλαισιώσουμε με αγάπη και φροντίδα και μέσα σε αυτό το πλαίσιο να τα βοηθήσουμε να αναπτύξουν τις ικανότητές τους. Όπως έλεγε ο ίδιος ο Σουζούκι, «τα παιδιά πρέπει να τα αγαπούμε για τα καθάρια, ωραία πράγματα που εκπέμπουν από την καρδιά τους» (Suzuki, 1981, σ. 38). Σύμφωνα με τον Σουζούκι, αν αγαπούμε και σεβόμαστε αληθινά τα παιδιά για την ωραιότητα που κρύβουν, τότε θα το εκπέμπουμε αυτό ασυνείδητα και θα ελκούμε την αποδοχή και την αγάπη τους (Suzuki, 1983). Ένα παιδί που έχει λάβει αγάπη, είναι σε θέση να αγαπήσει και έχει τα εφόδια που του χρειάζονται για να πορευθεί, και τη βάση πάνω στις οποίες θα χτίσει τις ικανότητές του (Στάμου, 2012, σ. 31). Αυτή η φιλοσοφία της αγάπης αντανακλάται πολύ χαρακτηριστικά στα λόγια, τις πράξεις και τα γραπτά πολλών δασκάλων της μεθόδου. Χαρακτηριστικά είναι τα λόγια του Craig Timmerman, δασκάλου Σουζούκι και μαθητή του ίδιου του Shinichi Suzuki:

Μερικές φορές που άνθρωποι με ρωτούν τι δουλειά κάνω, νομίζω ότι θα έπρεπε να απαντήσω «διδάσκομαι από τα παιδιά». Νομίζω ότι τα παιδιά έχουν τη σοφία του σύμπαντος στα μάτια και την καρδιά τους (Timmerman, 1987, σ. 88).

Η αυτοκριτική και η πορεία προς την αυτογνωσία γονιών και δασκάλων είναι απαραίτητη για το ρόλο αυτό του καθοδηγητή των παιδιών. Ο Σουζούκι θεωρούσε συναρπαστικά την αποστολή να αντιμετωπίσουμε τη ζωή μας ως ένα πλαίσιο χρόνου που θα μας επιτρέψει αδιάκοπα να εργαστούμε για να μετουσιώσουμε τις αδυναμίες μας σε δυνάμεις. Όπως έλεγε, «ο άνθρωπος που κάνει αυτοκριτική, ανοίγει τα μάτια του στην αλήθεια» (Suzuki, 1981, σ. 51).

Το να διδάξουμε τα παιδιά με στόχο να παραμείνουν αγνά κι ευγενικά πλάσματα που έχουν αναπτυγμένη την ικανότητα να αγαπούν, να σέβονται, να κατανοούν

και να αναζητούν την ομορφιά στη ζωή τους, είναι πρωταρχικός στόχος στη μέθοδο Σουζούκι.

Η διδασκαλία της απόδοσης του σωστού τονικού ύψους και η διδακτική μεθοδολογία δε θα είναι ποτέ κάτι περισσότερο από μία απλή μέθοδο. Έχουμε μέσα μας τη φλόγα μιας βαθύτερης αποστολής, ότι πρέπει να κάνουμε κάτι για το μέλλον (σ. 61).

Ο Σουζούκι οραματίστηκε έναν κόσμο καλύτερο μέσα από τη μουσική. Επιθυμούσε ένα εκπαιδευτικό σύστημα που θα αξιοποιούσε τις δυνατότητες των παιδιών, θα τις μετουσίωνε σε ικανότητες και θα δημιουργούσε τις προϋποθέσεις να μην αποτυγχάνει κανένα παιδί.

Θέλω – αν μπορώ να το κάνω – να αλλάξω την εκπαίδευση από απλή διδασκαλία σε παιδεία με την αληθινή έννοια του όρου, μια εκπαίδευση που εμπνέει, που φέρνει στην επιφάνεια και αναπτύσσει τις ανθρώπινες δυνατότητες, βασισμένη στην δύναμη της ζωής που έχει κάθε παιδί. [...] Το όνειρό μου είναι ότι όλα τα παιδιά αυτής της γης μπορούν να γίνουν ωραία πλάσματα, ευτυχισμένοι άνθρωποι με εξαιρετική ικανότητα, και αφιερώνω όλη μου την ενέργεια για να κάνω το όνειρο αυτό πραγματικότητα, διότι είμαι πεπεισμένος ότι όλα τα παιδιά γεννιούνται με αυτή τη δυνατότητα. (Suzuki, 1983).

■ Το πλαίσιο: Το κατάλληλο περιβάλλον- Ο κατάλληλος χρόνος

Μέσα σε αυτή την ατμόσφαιρα αγάπης και κατανόησης προς τον άνθρωπο, σεβασμού και θαυμασμού για την ωραιότητα και αγνότητα της παιδικής ψυχής, και πεποίθησης ότι εργαζόμαστε για «κάτι μεγαλύτερο», ο Σουζούκι τοποθέτησε τις ιδέες του για μια νέα προσέγγιση στη μουσική σπουδή. Όπως σημειώνεται στο Στάμου (2012),

Η αρχή της φιλοσοφίας και σκέψης του Σουζούκι ήταν ότι όλοι γεννιόμαστε με μία φυσική ικανότητα για μάθηση και προσαρμογή. Το περιβάλλον στο οποίο ζούμε και μεγαλώνουμε καθορίζει το πόσο αξιοποιούμε αυτή τη φυσική ικανότητα (σ. 23).

Σύμφωνα με τον Σουζούκι, όλα τα παιδιά έχουν ταλέντο διότι είναι προικισμένα ήδη από τη γέννησή τους με την απίστευτη δύναμη που τους δίνει η φύση για προσαρμογή και επιβίωση. Προικισμένα με τη δύναμη αυτή, τα παιδιά όπως

και όλα τα ζωντανά πλάσματα, απορροφούν με απίστευτη ένταση και πιστότητα το περιβάλλον τους για να μάθουν από αυτό, να προσαρμοστούν και να εξασφαλίσουν έτσι τη συνέχιση της ζωής τους.

Όπως ένα μαγνητόφωνο συλλαμβάνει και καταγράφει σε ταινία τους ήχους από μία εκατονταμελή ορχήστρα, έτσι και το μωρό θα χρησιμοποιήσει το ένστικτό του για να απορροφήσει τα πάντα από το περιβάλλον του καθώς μαθαίνει να λειτουργεί ως άνθρωπος (Suzuki, 1981, σ. 9).

Για τον λόγο αυτό και είναι πολύ σημαντικό να δημιουργούμε γύρω από τα παιδιά από την αρχή της ζωής τους ένα περιβάλλον αγάπης και ποιότητας. «Συνδυασμένη η ενέργεια γονιών και δασκάλων πρέπει να επικεντρώνεται σε αυτή την ισχυρότατη δύναμη των παιδιών με στόχο μια θαυμάσια εκπαίδευση» (Suzuki, 1983, σ. 12, όπως αναφέρεται στο Στάμου, 2012, σ. 26). Είναι χαρακτηριστικά τα λόγια του Σουζούκι: «Πιο σημαντικό από το να πούμε αν ένα παιδί είναι ταλαντούχο ή όχι είναι να δημιουργήσουμε ένα καλό περιβάλλον που θα το βοηθήσει να γίνει ταλαντούχο» (Suzuki, 1983, σ. 94), διότι η φτωχή εκπαίδευση παράγει φτωχή ικανότητα. Η ακλόνητη πεποίθηση του Σουζούκι ότι με κατάλληλη εκπαίδευση όλα τα παιδιά μπορούν να αναπτύξουν τα ταλέντα τους, τον οδήγησε να χαρακτηρίσει την προσέγγισή του ως «Talent Education» ή στην Ελληνική γλώσσα «Μέθοδος Εκπαίδευσης Ταλέντου» (Στάμου, 2002, σ. 119) Χαρακτηριστικός είναι ο παραλληλισμός με την εκπαίδευση των ωδικών πτηνών, όπου «ο πρώτος μήνας στη ζωή ενός ωδικού πτηνού καθορίζει τη μοίρα του» (Suzuki, 1983, σ. 9). Αν το νεαρό πουλί μεταφερθεί από τη φωλιά του κατά τη διάρκεια αυτού του μήνα δίπλα σε ένα έμπειρο μελωδικό πουλί, τότε απορροφά με δύναμη το περιβάλλον του και εξελίσσεται και αυτό σε ένα μελωδικό πτηνό.

Πρωτοπόρος για την εποχή του, ο Σουζούκι πίστευε βαθιά στη δύναμη που έχει το περιβάλλον να διαμορφώσει το χαρακτήρα και τις ικανότητες ενός ανθρώπου, και διαχώριζε συχνά στις ομιλίες και στα γραπτά του την «εκ γενετής ικανότητα» από την «εκπαιδευμένη ικανότητα», αυτή δηλαδή που είναι αποτέλεσμα της επίδρασης του περιβάλλοντος. Χαρακτηριστικά είναι τα λόγια της Slone (1988), δασκάλας της μεθόδου:

Το τρομακτικό είναι ότι το παιδί μαθαίνει τα ΠΑΝΤΑ που το περιβάλλουν... και τα καλά και τα κακά. Είναι ένας μίμος... [...] Οτιδήποτε το περιβάλλει, μπορεί να λειτουργήσει για το παιδί ως δάσκαλος – τα παιδιά μιμούνται με μεγάλη ικανότητα, ακρίβεια και προσοχή. Μαθαίνουν οτιδήποτε βλέπουν και οτιδήποτε ακούν γύρω τους. Πρέπει να είμαστε πολύ προσεκτικοί σχετικά με το τι υπάρχει στο περιβάλλον τους, όχι μόνο στο μάθημα και την ώρα της μελέτης, αλλά και σε κάθε άλλη φάση της ζωής τους (Slone, 1988, σ. 10).

Χωρίς ο ίδιος να είναι επιστήμονας και ερευνητής, όντας όμως ένα λαμπρό, φωτισμένο μυαλό, διατυμπάνιζε στις ομιλίες του προς γονείς και παιδαγωγούς την επίδραση του περιβάλλοντος στο οποίο ζουν και μεγαλώνουν τα παιδιά, κάτι που εμφατικά επιβεβαιώθηκε από τις επιστημονικές έρευνες των επόμενων δεκαετιών.

Στην κοινωνία μας σήμερα δεν εγκαταλείπουμε τα παιδιά μας στους λύκους. Όμως το φτωχό περιβάλλον που κάποια παιδιά πρέπει να αντιμετωπίσουν σύντομα μετά τη γέννησή τους πληγώνει και καταστρέφει τις υπό ανάπτυξη ικανότητές τους σε τέτοιο βαθμό που είναι σα να μεγαλώνουν ανάμεσα σε λύκους (Suzuki, 1983, σ. 12).

Την απίστευτη δύναμη προσαρμογής και μάθησης στα πρώτα χρόνια της ζωής, ο Σουζούκι την «είδε» μέσα από τη διαπίστωσή του ότι όλα τα Γιαπωνεζάκια μαθαίνουν να κατανοούν και να χειρίζονται τη γλώσσα τους για να επικοινωνήσουν από πολύ μικρή ηλικία. Θεωρώντας ότι πίσω από την εκμάθηση της μητρικής γλώσσας κρύβεται ο τελειότερος μηχανισμός μάθησης και εκπαίδευσης, ο Σουζούκι υπέθεσε ότι αν η μουσική περιβάλλει τα παιδιά από τη στιγμή της γέννησής τους συνεχώς, μέσα σε ένα φυσικό και θετικό περιβάλλον ενίσχυσης και επανάληψης, όπως συνήθως συμβαίνει και με τη γλώσσα, τότε σύντομα τα παιδιά, μέσω της απορρόφησης των ερεθισμάτων και της ενστικτώδους μίμησης, θα είναι σε θέση να κατανοούν, να δημιουργούν και να επικοινωνούν μέσω της μουσικής με την ίδια ευκολία και φυσικότητα με την οποία κατανοούν, δημιουργούν και επικοινωνούν μέσω της γλώσσας (Στάμου, 2002). Η αρχή αυτή στάθηκε τόσο κομβική ως ιδέα για τον Σουζούκι, ώστε ονόμασε τη μέθοδό του «Mother Tongue Approach» (στα ελληνικά «Μέθοδος της Μητρικής Γλώσσας», βλ. Στάμου 2002, σ. 119). Σε έναν παραλληλισμό της διαδικασίας πρόσκτησης της μητρικής και της μουσικής γλώσσας, πολύ χαρακτηριστικά παρουσιάζει ο Timmerman το πόσο σημαντικό είναι να φτιάξουμε ένα φυσικό και πλούσιο καθημερινό μουσικό περιβάλλον για τα παιδιά.

Εάν διδασκόσασταν μια καινούργια γλώσσα, και η μόνη σας έκθεση σε αυτήν ήταν η εκμάθηση της προφοράς και του λεξιλογίου για 30' λεπτά κάθε μέρα, τι είδος γλωσσικής ικανότητας θα αναπτύσσατε; Θα ήταν δύσκολο να παρακινηθείτε αν αυτή η νέα γλώσσα αποκλειόταν από τις άλλες πτυχές της ζωής σας, αν δεν ήταν ένα φυσικό μέρος της ζωής. Έχετε ποτέ ακούσει κάποιον που έμαθε τα αγγλικά από το βιβλίο; Είναι η πιο ακίνητη, νεκρή και αδιάφορη επικοινωνία που μπορείτε να φανταστείτε. Μπορούμε να την κατανοήσουμε και να τη χρησιμοποιήσουμε για επικοινωνία, αλλά δεν είναι μια ζωντανή γλώσσα. [...] Αυτό με κάνει να συνειδητοποιήσω πόσο σημαντικό είναι για τα παιδιά να ακούνε καλή μουσική που παίζουν και απολαμβάνουν οι γύρω τους στο σπίτι φυσικά, και πόσο σημαντικό είναι να πηγαίνουν σε συναυλί-

ες και σε μέρη όπου οι άνθρωποι απολαμβάνουν και εκφράζονται με τη μουσική (Timmerman, 1987, σ. 100, όπως αναφέρεται στο Στάμου, 2012, σσ. 24-25).

Τα πρώτα χρόνια της ζωής, όπου η δύναμη προσαρμογής και μάθησης είναι μεγαλύτερη από κάθε άλλη μετέπειτα περίοδο, αξιοποιεί η μέθοδος Σουζούκι, που προτείνει την έναρξη της μουσικής σπουδής από πολύ μικρή ηλικία. Τα παιδιά εισάγονται στη σπουδή του οργάνου ήδη από την ηλικία των δύο χρόνων, ενώ το μεγαλύτερο μέρος της κοινής προσπάθειας δασκάλου και γονιού είναι η δημιουργία για το παιδί μιας μουσικής καθημερινότητας που χαρακτηρίζεται από γλυκύτητα, αγάπη, αφοσίωση στο στόχο, επανάληψη και επιμονή, εσωτερική γαλήνη και χαρά.

Στην προσέγγιση Σουζούκι κανένας μαθητής δεν αποτυγχάνει, αλλά αντίθετα καλλιεργεί τις δυνατότητες και τα ταλέντα του, αναπτύσσει την ικανότητά του να εργάζεται με στόχο, αφοσίωση και επιτυχία, και γίνεται ένας καλύτερος άνθρωπος. Κομβικής σημασίας στο πλαίσιο αυτό είναι το περιβάλλον το οποίο δημιουργούμε για το παιδί και ο χρόνος κατά τον οποίο εκθέτουμε το παιδί σε αυτό το περιβάλλον. Αν αφήσουμε αναξιοποίητα τα πρώτα χρόνια της ζωής, είναι σαν να έχουμε χάσει μια τεράστια ευκαιρία.

Το να παραμελήσει κανείς την εκπαίδευση ενός παιδιού και να θεωρήσει ότι αυτή ξεκινά όταν το παιδί αρχίζει το σχολείο... είναι σα να παίρνει κανείς ένα μαραμένο βλαστάρι και να του βάζει ξαφνικά μεγάλες ποσότητες λιπάσματος, να το τοποθετεί στον ήλιο και να το πλημμυρίζει με νερό (Suzuki 1981, σ. 12).

Παρότι στη μέθοδο Σουζούκι ενισχύεται η έναρξη της μουσικής σπουδής από πολύ μικρή ηλικία, ωστόσο κανένα παιδί όποιας ηλικίας και αν είναι δεν αποθαρρύνεται από το να ξεκινήσει να μαθαίνει ένα όργανο. Η μέθοδος Σουζούκι περιβάλλει με την ίδια αγάπη, σοβαρότητα και μεθοδικότητα όλους τους μαθητές, ανεξαρτήτως ηλικίας και μουσικού υπόβαθρου.

Μεγάλη σημασία στη διαδικασία της καθοδήγησης ενός μαθητή στη σπουδή του οργάνου έχει το να μη βιάζεται η ανάπτυξη ενός παιδιού (Suzuki, 1993). Το κάθε παιδί έχει τον δικό του ατομικό ρυθμό ανάπτυξης και τη δική του προσωπικότητα. Αυτά πρέπει να είναι απολύτως σεβαστά. Δάσκαλος και γονιός εργάζονται από κοινού για να δημιουργήσουν ένα άριστο μουσικά και παιδαγωγικά περιβάλλον όπου το παιδί θα ανθίσει και θα δώσει καρπούς στο δικό του χρόνο. Παρότι η μέθοδος Σουζούκι έχει συγκεκριμένη μεθοδολογία και ρεπερτόριο, η εξατομίκευση της προσέγγισης και ο σεβασμός στα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες του κάθε μαθητή είναι κεφαλαιώδους σημασίας. Κανένα παιδί δε συγκρίνεται με κανένα άλλο. Ούτε η πρόοδος ενός παιδιού γίνεται αντικείμενο σύγκρισης με την πρόοδο των άλλων. Στόχος μας είναι να δημιουργήσουμε ένα περιβάλλον όπου με συνδυ-

ασμένη προσπάθεια δασκάλου και οικογένειας, το παιδί θα μπορέσει να προχωρήσει πιο μπροστά από εκεί που βρίσκεται, θα αξιοποιήσει τις δυνατότητές του, θα μάθει πώς να μαθαίνει και θα γίνεται ολοένα και πιο ανεξάρτητο μουσικά. Ο Suzuki πολύ εύστοχα παραλλήλισε τη σημασία του περιβάλλοντος που δημιουργούμε γύρω από το παιδί με τη βλάστηση του σπόρου, αποτρέποντας την άσκηση πίεσης για πράγματα για τα οποία το παιδί δεν είναι έτοιμο.

Οι αληθινοί καλλιεργητές γνωρίζουν ότι ένας σπόρος χρειάζεται άφθονο λίπασμα, νερό και ήλιο. Αν κρατήσεις ένα σπόρο στη χούφτα σου και φωνάζεις «Βλάστησε! Βλάστησε!», το μόνο που θα καταφέρεις είναι να είσαι σκληρός και αμειλικτος με τον σπόρο. Ο σπόρος δεν πρόκειται να βλαστήσει μέχρις ότου οι συνθήκες να γίνουν κατάλληλες (Suzuki, 1981, σ. 15).

■ Η Μεθοδολογία

«Ζεις για το καλύτερο, όταν παίρνεις μια απόφαση και ενεργείς με βάση αυτή. Μπορεί να υπάρξουν δυσκολίες και εμπόδια, αλλά δε θα απογοητευθείς και δε θα απελπιστείς αν ακολουθείς σταθερά το μονοπάτι. Μη βιάζεσαι. Αυτό είναι θεμελιώδες. Αν βιαστείς και καταρρεύσεις, δε θα έχεις καταφέρει τίποτα. Μην επαναπαύεσαι. Αυτός είναι ένας ακόμη θεμελιώδης κανόνας. Χωρίς να σταματάς, χωρίς να χασομεράς, προσεκτικά κάνοντας ένα βήμα μπροστά τη φορά, θα φτάσεις με σιγουριά.»

Shinichi Suzuki

Η φύση απλόχερα χαρίζει τη βάση για την ανάπτυξη και την επιτυχία. Οι δυνάμεις της ζωής για μάθηση και προσαρμογή στο περιβάλλον, διασφαλίζουν ότι αν το περιβάλλον που δημιουργούμε γύρω από τα παιδιά και τους νέους ανθρώπους είναι ένα περιβάλλον αγάπης και ποιότητας ερεθισμάτων, τότε το περιβάλλον αυτό θα αφομοιωθεί μέσα από την παρατήρηση και τη μίμηση, και θα οδηγήσει τα νέα αυτά πλάσματα να αναπτύξουν χαρακτηριστικά του περιβάλλοντός τους, χαρακτηριστικά αγάπης, ποιότητας και ικανότητας.

Η πίστη και η αφοσίωση σε μικρούς και μεγάλους στόχους, η υπομονετική και μεθοδική, χωρίς βιασύνη αλλά και χωρίς ολιγωρία, και με στόχευση εργασία είναι θεμελιώδεις στο σύστημα αξιών της μεθόδου.

Ό,τι κι αν σκέφτεσαι να κάνεις, όσο ασήμαντο κι αν είναι, να το κάνεις αμέσως. Ρίξε τον εαυτό σου με πάθος σε αυτό και ολοκλήρωσέ το χωρίς να

αποθαρρύνεσαι. Αν αυτός ο τρόπος σου γίνει εγγενής συνήθεια, θα ανακαλύψεις ότι πράγματα που πριν νόμιζες αδύνατα τώρα γίνονται δυνατά, και ότι κλειστές πόρτες ανοίγουν (Suzuki, 1981, σ. 17).

Η φιλοσοφία αγάπης της μεθόδου είναι ακρογωνιαίος λίθος, δεν φτάνει όμως από μόνη της για να αναπτύξει τις μουσικές δυνάμεις του παιδιού. Η μέθοδος της δουλειάς με παιδί και γονιό από την άλλη, χωρίς το πλαίσιο της αγάπης και τη φιλοσοφία του Σουζούκι, δεν έχει τη δύναμη να κάνει τη μουσική πυρήνα της καθημερινότητας του μαθητή και της οικογένειάς του. Ο Σουζούκι ανακάλυψε στην πορεία της δικής του προσπάθειας να μάθει να παίζει το βιολί, όντας ήδη ενήλικος, τη σημασία του να ξέρεις πώς να εργαστείς για να πετύχεις τον στόχο σου.

Δεν είχα καμία ψευδαισθηση για την εκτελεστική μου ικανότητα. Αυτό όμως που δεν ήξερα ήταν ότι η απελπισία που με είχε κυριεύσει δεν ήταν από έλλειψη ταλέντου αλλά από το γεγονός ότι δεν γνώριζα πώς να το αναπτύξω (Suzuki, 1981, σ. 76).

Φιλοσοφία και μεθοδολογία είναι άρρηκτα δεμένες στην «Εκπαίδευση Ταλέντου». Μέσα σε ένα πλαίσιο πίστης, σεβασμού και αγάπης, το να γνωρίζει ο δάσκαλος και ο γονιός πώς να λειτουργήσουν για να δημιουργήσουν ένα ιδανικό περιβάλλον ανάπτυξης για το παιδί και πώς να το καθοδηγήσουν με μεθοδικότητα στη σπουδή του οργάνου και στην ανάπτυξη της μουσικότητας και των μουσικών του δεξιοτήτων, είναι κεφαλαίωδους σημασίας.

■ Το τρίγωνο «δάσκαλος - γονιός - μαθητής»/Η εκπαίδευση του γονιού

Ο Σουζούκι απέδιδε τεράστια σημασία στο ρόλο του γονιού, στη διαπαιδαγώγηση και την πρόοδο του παιδιού του, θεωρώντας ότι η μοίρα ενός παιδιού βρίσκεται στα χέρια των γονιών του, και ότι το έργο των δασκάλων και του σχολείου είναι επικουρικό σε αυτό που επιτελεί η οικογένεια.

Αν ένα παιδί μεγαλώσει έτσι ώστε να έχει μια ωραία καρδιά, άριστες ικανότητες, αγάπη για τους άλλους και ευτυχία για την αγάπη που έχει λάβει, τότε η αποστολή του γονιού έχει λήξει. Ο δρόμος για το παιδί θα ανοίξει αργότερα (Suzuki, 1981, σ. 78).

Ο ρόλος του γονιού είναι κομβικός στη μέθοδο Σουζούκι και η εκπαίδευση και συνεχής καθοδήγηση του γονιού είναι βασική μέριμνα του δασκάλου.

Στην «Εκπαίδευση Ταλέντου» ο δάσκαλος, ο γονιός και το παιδί δημιουργούν ένα ισόπλευρο τρίγωνο όπου η κάθε πλευρά είναι εξίσου σημαντική και η αρμονική συνεργασία μαζί τους εντελώς απαραίτητη. Το έργο του δασκάλου είναι ημιτελές και αναποτελεσματικό χωρίς τη συνεργασία και την αμέριστη συμπαράσταση του γονιού (Στάμου, 2012, σ. 38).

Ο γονιός εκπαιδεύεται στη φιλοσοφία και τις βασικές αρχές της μεθόδου, αναπτύσσει και ο ίδιος τις βασικές εκτελεστικές δεξιότητες πάνω στο όργανο και καθοδηγείται πώς να λειτουργεί ως «ο δάσκαλος του σπιτιού». Ο γονιός παρευρίσκεται και κρατά σημειώσεις στα ατομικά και ομαδικά μαθήματα του παιδιού, μεριμνά και συμμετέχει στην καθημερινή μελέτη και γενικά ενισχύει τη μουσική καθημερινότητα του παιδιού μέσα σε ένα περιβάλλον αγάπης, πίστης στις ικανότητες του παιδιού και ενθουσιασμού για κάθε μικρό ή μεγάλο επίτευγμά του. Πρόκειται για ένα ρόλο δύσκολο, αν σκεφτεί κανείς τον ελάχιστο ελεύθερο χρόνο ιδιαίτερα του εργαζόμενου γονιού σήμερα.

Αν θεωρείτε ότι η μουσική εκπαίδευση είναι σημαντική για τη ζωή του παιδιού σας, πρέπει να γίνουν κάποιες θυσιές. [...] Οι γονείς πρέπει να είναι έτοιμοι να προσφέρουν χρόνο και προσπάθεια. [...] Ο γονιός μπορεί να χρειαστεί να σταματήσει κάποιες προσωπικές δραστηριότητες ώστε να έχει χρόνο για τη μελέτη του παιδιού... αλλά αυτό πρέπει να γίνει με ιδία θέληση και με ευχαρίστηση, χωρίς να μεταδίδεται μία αίσθηση του τύπου «Το κάνω όλο αυτό για σένα, ενώ θα μπορούσα να κάνω κάτι άλλο», μέσα από την έκφραση του προσώπου ή τη γλώσσα του σώματος. Αν εσείς δεν το απολαμβάνετε, μην περιμένετε να το απολαύσει το παιδί. Λαμβάνει ξεκάθαρα το μήνυμα (Starr & Starr, 1995, σ. 168).

Ο ρόλος του γονιού είναι πιο σημαντικός όσο μικρότερο σε ηλικία και όσο πιο αρχάριο στο όργανο είναι το παιδί. Σταδιακά και όσο το παιδί μεγαλώνει, ο γονιός καθίσταται λιγότερο απαραίτητος. Ο γονιός εκπαιδεύεται από το δάσκαλο μέσα από αρχικές και τακτικές κατά τη διάρκεια της σπουδής του παιδιού συναντήσεις ενημέρωσης γονέων, παρακολούθηση μαθημάτων άλλων παιδιών/γονιών στο πρόγραμμα, και βεβαίως συνεχή καθοδήγηση στο πλαίσιο των ατομικών και ομαδικών μαθημάτων ώστε να μπορεί να λειτουργήσει ως ο δάσκαλος του παιδιού στο σπίτι. Η ανάθεση αυτού του ρόλου του «δασκάλου για το σπίτι» γίνεται από το δάσκαλο παρουσία του παιδιού, και αποτελεί μια κοινή συμφωνία μεταξύ των τριών μερών ήδη από το πρώτο μάθημα. Ο Σουζούκι, ως φωτισμένο μυαλό, είχε συλλάβει στο έπακρο τη σημασία της γονικής συμμετοχής για τη μουσική πρόοδο και επιτυχία του παιδιού, μια ιδέα που πολλαπλώς επιβεβαιώθηκε από τα ερευνητικά ευρήματα των επόμενων δεκαετιών (Stamou, 2001· Cuttieta, 2001· Custodero et al., 2002· Hallam, 2002· Gordon, 2003· Englund et al., 2004· Ilari, 2005· Stamou, 2005· Trehub, 2006· Wheeler & Conor, 2008· Creech & Hallam, 2009· Στάμου & Θεοδωρίδης, 2016· Stamou et al., υπό δημοσίευση).

■ Ρεπερτόριο: Ακρόαση και επανάληψη

Το ρεπερτόριο της μεθόδου αποτελείται κυρίως από «κομμάτια» και πολύ λιγότερο από «ασκήσεις». Η ανάπτυξη της τεχνικής του μαθητή γίνεται μέσα από την εκμάθηση των κομματιών και πάντα με τη δυνατότητα ο δάσκαλος να εισάγει εμβόλιμες ασκήσεις ή κομμάτια όπου κρίνει σκόπιμο. Ωστόσο, η σειρά των κομματιών ρεπερτορίου στην εκμάθηση ενός οργάνου με τη μέθοδο Σουζούκι είναι τόσο καλά μελετημένα, ώστε να διασφαλίζεται ότι η τεχνική διδάσκεται με επάρκεια και αποτελεσματικότητα, ακόμη και αν ο δάσκαλος την ακολουθήσει πιστά χωρίς να κάνει ιδιαίτερες προσθήκες ο ίδιος με επιπλέον υλικό.

Η μέθοδος Σουζούκι είναι μια φυσική, ακουστική μέθοδος. Ο μαθητής καθοδηγείται να αναπτύξει την εκτελεστική του δεξιότητα μέσω της συνεχούς ακρόασης του ρεπερτορίου και της μίμησης του δασκάλου. Η επαναλαμβανόμενη έκθεση στα μουσικά ερεθίσματα, δηλαδή η επαναλαμβανόμενη καθημερινή ακρόαση του ρεπερτορίου που ο μαθητής πρόκειται να παίξει, είναι εξαιρετικά σημαντική. Ο μαθητής, πριν επιχειρήσει να παίξει ένα κομμάτι του ρεπερτορίου στο όργανο, το έχει αφομοιώσει ακουστικά μέσα από την ακρόαση διαφόρων ηχογραφήσεων του κομματιού, καθώς και ακρόασή του κατά την εκτέλεση από άλλους πιο προχωρημένους μαθητές στο πλαίσιο των ομαδικών μαθημάτων, των συναυλιών κλπ. Η ακρόαση αποτελεί καθημερινή εργασία και σε περιπτώσεις αδυναμίας για μελέτη, όπως όταν ο μαθητής είναι άρρωστος ή ταξιδεύει, μπορεί να υποκαταστήσει πλήρως τη μελέτη.

Ανάλογα με το όργανο για το οποίο έχει προσαρμοστεί η μέθοδος Σουζούκι, έχει δημιουργηθεί η σειρά των βιβλίων ρεπερτορίου, το ακουστικό υλικό (αρχεία ήχου) όπως και συμπληρωματικό υλικό (π.χ. κομμάτια συνοδείας του μαθητή από το δάσκαλο, κομμάτια για μουσική δωματίου, ενώ τα τελευταία χρόνια δημιουργείται και σημαντικό ενδιαφέρον γύρω από τη διδασκαλία του αυτοσχεδιασμού που ομολογουμένως είχε παραβλέψει η μέθοδος για πολλές δεκαετίες). Το πρώτο κομμάτι που παίζουν όλα τα παιδιά της μεθόδου είναι το «Φεγγαράκι» («Twinkle Twinkle Little Star»). Όλοι οι μαθητές του ίδιου οργάνου στη μέθοδο Σουζούκι ασκούνται στο ίδιο ρεπερτόριο. Αυτό παρέχει τη δυνατότητα σε μαθητές διαφορετικών επιπέδων να μπορούν να συνυπάρχουν και να παίζουν μαζί αφού όλοι έχουν περάσει ή θα περάσουν από το ίδιο ρεπερτόριο.

Ο γονιός καθοδηγείται να βάζει καθημερινά στο σπίτι ή στο αυτοκίνητο, και σε διάφορες χρονικές στιγμές κατά τη διάρκεια της ημέρας, να ακούγονται ηχογραφήσεις των κομματιών του ρεπερτορίου. Το να ακούγεται επαναλαμβανόμενα το ρεπερτόριο της μεθόδου στο περιβάλλον του σπιτιού, ακόμη και χωρίς συνειδητή προσοχή σε αυτό, οδηγεί σε ακουστική αφομοίωση του ρεπερτορίου, γεγονός που κάνει σαφώς ευκολότερη την εκμάθηση των κομματιών όταν έρθει η σειρά τους. Επίσης δίνει τη δυνατότητα στο μαθητή όταν παίζει να αντιλαμβάνεται τα λάθη του, τονικά, ρυθμικά, ύφους κλπ., διότι έχει μέσα του το ακουστικό πρότυπο του

κομματιού και μπορεί να το συγκρίνει με αυτό που παράγει ο ίδιος κατά την εκτέλεση. Η ακουστική γνώση των κομματιών του ρεπερτορίου, όχι μόνο κάνει την εκμάθηση ευκολότερη αλλά, σε συνδυασμό με την καλλιέργεια της προσοχής και της ικανότητας για αυτοπαρατήρηση, οδηγεί το μαθητή στην ανάπτυξη της ικανότητας για αυτορρύθμιση και αυτοδιόρθωση, και έτσι σταδιακά στη μουσική ανεξαρτησία.

Όταν το παιδί γνωρίζει ακουστικά το κομμάτι, είναι σε θέση και μόνο του ακόμα να το «βγάλει» στο όργανο. Αυτό του δίνει τη δυνατότητα να ασκήσει τη μουσική του ανεξαρτησία και να χτίσει τη μουσική του αυτοπεποίθηση με τρόπο ασύγκριτο σε σχέση με μαθητές της συμβατικής μουσικής διδασκαλίας που συχνά εξαρτώνται από το γραπτό μουσικό κείμενο και από τον δάσκαλό τους για να επιβεβαιώσουν κατά πόσο παίζουν σωστά ή όχι ένα κομμάτι. Ο μαθητής που γνωρίζει το κομμάτι ακουστικά έχει ένα μέτρο σύγκρισης και ένα σημείο αναφοράς με το οποίο να συγκρίνει την εκτέλεσή του. Σταδιακά αναπτύσσει την ικανότητα να αυτοβελτιώνεται προσεγγίζοντας ολοένα και περισσότερο την ακρίβεια της ηχογράφησης, κάτι που δε συμβαίνει στη περίπτωση των μαθητών που στηρίζονται στην «αποκωδικοποίηση» του γραπτού μουσικού κειμένου για να «βγάλουν» ένα κομμάτι (Στάμου, 2012, σ. 81).

Σε κάθε ατομικό μάθημα της μεθόδου, ο δάσκαλος εργάζεται με τον μαθητή σε τρία επίπεδα ρεπερτορίου. Το πρώτο επίπεδο αφορά στο κύριο κομμάτι που δουλεύει ο δάσκαλος με το μαθητή, το δεύτερο αφορά στην εισαγωγή και διδασκαλία τεχνικών στοιχείων που θα εμφανιστούν σε επόμενα κομμάτια και που ο δάσκαλος τα διδάσκει στον μαθητή αποκομμένα από το μελλοντικό κομμάτι, ενώ το τρίτο επίπεδο αφορά στην εκτέλεση και το «γυάλισμα» κομματιών του παρελθόντος.

Στη μέθοδο Σουζούκι τα κομμάτια του ρεπερτορίου δεν εγκαταλείπονται ποτέ. Ο μαθητής παίζει συνεχώς κομμάτια του παρελθόντος από μνήμης και έτσι εξασκεί τη μνήμη του, χτίζει ένα ρεπερτόριο που το έχει ανά πάσα στιγμή διαθέσιμο, και οδηγεί τα κομμάτια του ρεπερτορίου σε ένα επίπεδο εκτέλεσης που δεν θα ήταν δυνατό να επιτευχθεί την εποχή που αυτό δουλευόταν ως κύριο κομμάτι.

Το να μπορεί απλά κανείς να παίζει πολλά κομμάτια δεν είναι αρκετό, διότι αυτό από μόνο του δεν είναι αρκετό για την ανάπτυξη της μουσικότητας, της λεπτότητας στην ερμηνεία, κλπ. [...] Αφού μάθει κάτι κανείς, πρέπει να το εξασκεί και να το γυαλίζει κάθε μέρα. [...] Σύντομα θα βελτιωθεί, και θα παίζει ολοένα και καλύτερα, μέχρι που ένα νέο, υψηλότερο επίπεδο θα γεννηθεί. Όταν φτάσει στο σημείο αυτό, δε θα πρόκειται απλά για τεχνική κατάκτηση αλλά για την κατάκτηση του πνεύματος και της καρδιάς (Suzuki, 1983, σσ. 43-44).

■ Το χτίσιμο της ικανότητας

Η επανάληψη είναι η βάση για το χτίσιμο της ικανότητας στη μέθοδο Σουζούκι. Όπως χαρακτηριστικά έλεγε ο Suzuki (1996), η γνώση ή η κατανόηση ενός πράγματος από μόνη της δε σημαίνει δεξιότητα. Η γνώση συν 10.000 επαναλήψεις σημαίνει δεξιότητα. Στη μέθοδο Σουζούκι ο μαθητής καθοδηγείται ώστε να μάθει να μελετάει, κατανοεί τους στόχους της μελέτης του, γνωρίζει πώς να τεμαχίσει ένα πρόβλημα σε μικρότερα, πώς να επιλύει το κάθε μικρό πρόβλημα και να προχωρά. Καθοδηγείται να μπορεί να δει τα αίτια των λαθών του και όχι απλά τα συμπτώματα και να αντιλαμβάνεται τις διαδικασίες να τα επιλύσει. Ο δάσκαλος καθοδηγεί το μαθητή να αναπτύξει σταδιακά την ικανότητα να συγκεντρώνεται, να θέτει συνειδητά συγκεκριμένους στόχους μελέτης, να αυτοπαρατηρείται και να αυτοδιορθώνεται. Αυτό επιτελείται μέσα από τον τρόπο που δουλεύει με το μαθητή κατά τη διάρκεια του μαθήματος.

Η τοποθέτηση συγκεκριμένων και εφικτών στόχων οδηγεί το μαθητή να κατανοεί ποιος είναι ο σωστός τρόπος μελέτης, το διδάσκει πώς να επεξεργάζεται και να διαχειρίζεται τα προβλήματα εστιασμένα και σταδιακά, και, βεβαίως, δεν τον παραλύει με την πληθώρα των διαφορετικών πραγμάτων που πρέπει ταυτοχρόνως να διαχειριστεί. Σημαντικό είναι να απομονώνονται τα δύσκολα σημεία, να δουλεύονται βήμα-βήμα, με απόλυτη συνείδηση του τι και πώς πρέπει να επιτευχθεί. Μέσα από τέτοιες διαδικασίες, ο μαθητής μαθαίνει πώς και ο ίδιος να διαχειρίζεται τις δυσκολίες του, να τις αποσαφηνίζει, να τις αποκωδικοποιεί, να τις δουλεύει και να τις επιλύει (Στάμου, 2012, σ. 96).

Η στοχευμένη επανάληψη οδηγεί, επίσης, στον ωραίο ήχο, στην αυτοματοποίηση της ικανότητας και στην ανάπτυξη άνεσης και φυσικότητας στην εκτέλεση. Η αυτοματοποίηση μιας ικανότητας βοηθά στο σταδιακό χτίσιμο και άλλων δεξιοτήτων εκτέλεσης, καθώς ο μαθητής χτίζει στη βάση της προ υπάρχουσας δεξιότητας τις καινούργιες ικανότητές του.

Είναι συνηθισμένο φαινόμενο στα μαθήματα αυτά να βλέπει κανείς τους μαθητές να παίζουν ένα παλιότερο κομμάτι ενώ ταυτόχρονα πρέπει να μιμούνται το δάσκαλο (π.χ. να λυγίζουν τα γόνατα, να κάθονται στο πάτωμα, να χαμογελάνε, να συνοφρυώνονται, να τρέχουν κλπ. κατά τη διάρκεια της εκτέλεσης) χωρίς να σταματά καθόλου το παίξιμό τους. Η ικανότητα του μαθητή να εκτελεί τέτοιες δραστηριότητες ενώ παίζει σωστά σημαίνουν ότι αυτός έχει πλήρως κατακτήσει τα τεχνικά στοιχεία του κομματιού, έτσι ώστε δε χρειάζεται πια να τα σκέφτεται κατά τη διάρκεια της εκτέλεσης. Είναι περιττό να σημειώσει κανείς πόση ελευθερία, άνεση και φυσικότητα μπορεί να προσφέρει στο μαθητή αυτό το

στάδιο της αυτόματης εκτέλεσης. Ο μαθητής είναι πλέον ελεύθερος από τους τεχνικούς του φόβους και έχει τη δυνατότητα να προσανατολίσει όλη την προσοχή και την ευαισθησία του στην ερμηνεία της μουσικής. Είναι αναμφισβήτητο ότι η πραγματική καλλιτεχνική ερμηνεία προϋποθέτει την απελευθέρωση του μουσικού από τις τεχνικές παραμέτρους της εκτέλεσης (Στάμου, 2012, σσ. 90-91).

■ Η κοινωνική διάσταση της μουσικής

Η μέθοδος Σουζούκι δίνει μεγάλη έμφαση στην κοινωνική διάσταση της μουσικής, στο «παίζω με άλλους» και «παίζω για άλλους». Κάθε παιδί έχει ένα τουλάχιστον ατομικό μάθημα την εβδομάδα και οπωσδήποτε ένα ομαδικό, όπου παρευρίσκεται με άλλους συμμαθητές του ίδιου ή διαφορετικού επιπέδου με αυτόν. Ακόμη και στα ατομικά μαθήματα ενθαρρύνεται η παρακολούθηση των μαθημάτων άλλων μαθητών. Στα προγράμματα «Βιολιστές» και «Πιανίστες» του Baby Artist² (www.babyartist.gr), ακόμη και στα ατομικά μαθήματα οι μαθητές συνυπάρχουν σε ζευγάρια, ώστε όχι μόνο ο κάθε μαθητής να κάνει το δικό του ατομικό μάθημα αλλά και να παρακολουθεί ή/και να παρακολουθείται ο ίδιος από κάποιον συμμαθητή του. Η παρακολούθηση των μαθημάτων άλλων μαθητών ενισχύει τη μάθηση, δημιουργεί χαρούμενη διάδραση, αυξάνει τα κίνητρα του παιδιού για μελέτη και συνέχιση της σπουδής, και δημιουργεί το αίσθημα της συμμετοχής σε μια μεγαλύτερη «οικογένεια», την οικογένεια της μεθόδου Σουζούκι. Ο Σουζούκι έλεγε ότι «το παιδί μαθαίνει από πιο προχωρημένους μαθητές ίσως και περισσότερα από αυτά που μαθαίνει απευθείας από το δάσκαλό του» (Starr & Starr, 1995, σ. 106).

Ας υποθέσουμε ότι η πρόοδος του παιδιού είναι πολύ αργή και η επιθυμία του να παίξει στο όργανο πολύ αδύναμη. Αν η μητέρα λέει «πρέπει να μελετήσεις», το παιδί το κάνει μόνο για τη μητέρα του, όχι για τον εαυτό του. Αν όμως το παιδί βλέπει κάθε εβδομάδα άλλα παιδιά να παίζουν κατά τη διάρκεια των ατομικών τους μαθημάτων, θα θέλει και αυτό να παίξει όπως κι εκείνα τα παιδιά. [...] Τα παιδιά απολαμβάνουν να παίζουν για άλλους και απολαμβάνουν να παρακολουθούν άλλα παιδιά την ώρα που παίζουν (Starr & Starr, 1995, σ. 107, όπως αναφέρεται στο Στάμου, 2012, σ. 50).

2 Πρόγραμμα που λειτουργεί υπό την αιγίδα του Πανεπιστημίου Μακεδονίας με επιστημονικά υπεύθυνα τη συγγραφέα. Για περισσότερο βλ. «Η Μέθοδος Σουζούκι στην Ελλάδα» στη συνέχεια του παρόντος άρθρου.

Στα ομαδικά μαθήματα, οι μαθητές παίζουν μαζί κομμάτια του ρεπερτορίου, με τους μικρότερους να ακούνε από τους μεγαλύτερους τα κομμάτια που πρόκειται να παίξουν στο μέλλον, και συχνά συνοδεύοντας με ανοιχτές χορδές ή μια απλή δοσμένη ή αυτοσχέδια συνοδεία. Είναι σημαντικό για τους αρχάριους μαθητές να νιώθουν μέρος ενός μεγαλύτερου συνόλου που παράγει ηχητικό όγκο και ωραία μουσική. Στα ομαδικά μαθήματα εξασκούνται επίσης μέσα από οργανωμένα παιχνίδια και δραστηριότητες, στοιχεία τεχνικής που διδάχθηκαν στα ατομικά μαθήματα. Στόχος είναι οι μαθητές να εργάζονται πάνω στην τεχνική και στο ρεπερτόριο μέσα σε ένα ομαδικό πλαίσιο χαράς, παιχνιδιού και συχνά ξεφαντώματος, που όμως πάντα έχει στόχους και περιλαμβάνει σοβαρή δουλειά. Στα μαθήματα της μεθόδου μπορεί κανείς να αντιληφθεί πώς οι έννοιες του παιχνιδιού και της σοβαρής εργασίας όχι μόνο δεν είναι αντιθετικές, αλλά είναι αλληλοσυμπληρούμενες.

Η ύπαρξη παιγνιωδών δραστηριοτήτων στα ομαδικά μαθήματα καθόλου δεν αφαιρεί από τη βαρύτητα και τη σοβαρότητα της δουλειάς που επιτελείται στο πλαίσιο τους. Πολλοί δάσκαλοι ή και γονείς φοβούνται να αναφέρουν τη λέξη «εργασία» ή «δουλειά» στους μαθητές, νομίζοντας λανθασμένα ότι τα παιδιά έχουν κίνητρα μόνο για διασκεδαστικές δραστηριότητες. Στην πραγματικότητα, τα παιδιά λατρεύουν να θέτουν στόχους και να νιώθουν ότι «τα καταφέρνουν», και είναι σημαντικό να αισθάνονται ότι αυτά που κάνουν είναι σημαντικά. Ο καθορισμός στόχων και η εργασία προκειμένου να επιτευχθούν βοηθά τα παιδιά να αναπτύξουν αίσθημα αυτοπεποίθησης, και είναι τα πρώιμα δομικά στοιχεία για τη μελλοντική ανεξαρτησία τους (Στάμου, 2012, σ. 67).

Βασικός σκοπός των ομαδικών μαθημάτων είναι επίσης οι μαθητές να εξοικειωθούν από την έναρξη κιόλας της μουσικής τους σπουδής να παίζουν με άλλους, να συνεργάζονται και να ακούνε ο ένας τον άλλο. Τα ομαδικά μαθήματα στη μέθοδο Σουζούκι είναι εξαιρετικά δημοφιλή, διότι τα παιδιά περνούν ευχάριστα, κάνουν φίλους, και τα νιώθουν πάντα σα μια μικρή γιορτή. Η παρουσία των γονιών στα ομαδικά μαθήματα δημιουργεί αυτόματα ένα «κοινό» που παρακολουθεί και συχνά αλληλοεπιδρά με τους μαθητές συμμετέχοντας στα μουσικά δρώμενα της τάξης υπό την καθοδήγηση του δασκάλου. Η λειτουργία των ομαδικών μαθημάτων για δημιουργία και διατήρηση των κινήτρων των μαθητών για μελέτη και συνέχιση της ενασχόλησης με το όργανο, είναι κομβική.

Εάν η ώρα μετά τα μαθήματα συνοδεύεται από την ανάμνηση της χαράς και της στήριξης, ο μαθητής θα θέλει να επιστρέψει για περισσότερα μαθήματα. Θετικός προγραμματισμός όπως αυτός τοποθετεί τη μουσική σπουδή μέσα σε μια ατμόσφαιρα χαράς (Starr & Starr, 1995, σ. 138).

Εκτός από τα ομαδικά μαθήματα όπου καλλιεργείται η κοινωνική διάσταση της μουσικής, στη μέθοδο Σουζούκι υπάρχουν συστηματικά μέσα στη χρονιά ευκαι-

ρίες για μουσικές συναυλίες και παραστάσεις, λιγότερο ή περισσότερο οργανωμένες. Στα αρχικά στάδια της μουσικής σπουδής ενθαρρύνονται ακόμη και οι «σπιτικές συναυλίες».

Τους πρώτους μήνες όταν η πρόοδος είναι πολύ αργή καθώς δάσκαλος και γονιός προσπαθούν να προετοιμάσουν τη στάση του παιδιού και το σωστό κράτημα του δοξαριού, η εβδομαδιαία συναυλία στο σπίτι μπορεί να είναι ένα πραγματικό κίνητρο για το παιδί. Κάθε μικρό βήμα μπροστά λαμβάνει προσοχή και επικροτείται (Starr & Starr, 1995, σ. 106).

Οι θρησκευτικές γιορτές, τα ήθη και έθιμα του κάθε τόπου όπου υπάρχει πρόγραμμα Σουζούκι δημιουργούν σταθερές αφορμές για έκθεση σε κοινό μέσα από συναυλίες και παραστάσεις (π.χ. χριστουγεννιάτικη, πασχαλινή, αποκριάτικη συναυλία, εαρινή συναυλία, καλοκαιρινή συναυλία κλπ.). Σε πολλά προγράμματα υπάρχουν τα «μεγάλα ομαδικά μαθήματα» (play-in) που λαμβάνουν χώρα σε πιο αραιά διαστήματα από τα εβδομαδιαία μαθήματα (π.χ. μία φορά το μήνα ή στο δίμηνο), όπου όλα τα παιδιά από όλα τα ομαδικά μαθήματα βρίσκονται μαζί για να παίξουν, να ακούσουν το ένα το άλλο, και να συμπράξουν επί σκηνής χωρίς να έχει προηγηθεί ιδιαίτερη προετοιμασία.

Επιπροσθέτως, κάθε δάσκαλος αξιοποιεί κάθε πιθανή ευκαιρία να βγουν τα παιδιά εκτός του πλαισίου του προγράμματος και να παίξουν σε διάφορα τυπικά ή άτυπα πλαίσια. Στα προγράμματα «Βιολιστές» και «Πιανίστες» του Baby Artist, μπορεί κανείς να δει τα παιδιά και τον δάσκαλό τους να παίζουν ομαδικά στο κυλικείο του πανεπιστημίου, έξω από το σουπερμάρκετ της γειτονιάς, σε μία καφετέρια για τους θαμώνες, ή σε κάποιο πάρκο. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, η διαδικασία της συναυλίας και του «παίζω με άλλους και για άλλους» να είναι μια φυσική, καθημερινή διαδικασία. Οι μουσικές παρουσιάσεις αντί να είναι πηγή ανασφάλειας και φόβου (όπως συχνά συμβαίνει στη συμβατική μουσική διδασκαλία), είναι πηγή κινήτρων, χαράς και μεγάλου ενθουσιασμού για παιδιά και γονείς. Σε προγράμματα της μεθόδου Σουζούκι είναι επίσης συχνά τα ταξίδια για συναυλίες, οι μουσικές κατασκηνώσεις, και τα εργαστήρια με προσκεκλημένους δασκάλους και μαθητές.

Όλα τα παραπάνω απαιτούν βέβαια από δασκάλους και γονείς ένα επίπεδο δέσμευσης χρόνου και ενέργειας σαφώς μεγαλύτερο από τη συμβατική υποχρέωση της διεκπεραίωσης των μαθημάτων. Η εμπειρία όμως αποδεικνύει εμφατικά ότι πρόκειται για μια επένδυση που αποδίδει σε κίνητρα για μελέτη, σε μουσική πρόοδο και βεβαίως σε χαρά, ενθουσιασμό, δέσιμο των μαθητών μεταξύ τους και δημιουργία μιας μουσικής κοινότητας αγάπης και μάθησης γονιών, δασκάλων και παιδιών με εξαιρετικά αποτελέσματα.

■ Η μουσική ανάγνωση

Η μέθοδος Σουζούκι δίνει μεγάλη έμφαση στη φυσική ακουστική διδασκαλία και στη μάθηση μέσω της μίμησης, καθυστερώντας την εισαγωγή της μουσικής ανάγνωσης μέχρις ότου εγκατασταθεί με ασφάλεια η ικανότητα κρατήματος ή η θέση στο όργανο καθώς και οι πρώτες βασικές εκτελεστικές δεξιότητες. Η εισαγωγή της παρτιτούρας και, επομένως, της μουσικής ανάγνωσης αρκετά νωρίς είναι πολύ πιθανό να λειτουργήσει ως τροχοπέδη στην ανάπτυξη της ακουστικής ικανότητας του μαθητή και της φυσικότητάς του στην εκτέλεση, καθώς βρίσκεται παγιδευμένος στην ανάγκη να διαχειριστεί πολλά πράγματα ταυτόχρονα (τεχνική, αποκωδικοποίηση παρτιτούρας κλπ.).

Για αρκετά χρόνια μετά τη μεταλαμπάδευση της μεθόδου από την Ιαπωνία όπου δίδασκε ο Σουζούκι στο δυτικό κόσμο, η εισαγωγή της παρτιτούρας γινόταν κατά την εισαγωγή στο τέταρτο βιβλίο ρεπερτορίου, όταν ο μαθητής είχε αναπτύξει σε αξιόλογο βαθμό την τεχνική του και είχε ήδη κατακτήσει σημαντικό ρεπερτόριο. Αυτή η καθυστέρηση δημιουργούσε μαθητές που είχαν αναπτύξει μια μοναδική ικανότητα ακουστικής αποκωδικοποίησης οποιουδήποτε κομματιού άκουγαν και συνακόλουθη ικανότητα εκτέλεσης στο όργανο μετά την πρώτη ακρόαση, ταυτόχρονα όμως τους καθιστούσε ανίκανους να παίξουν *prima vista* σε ορχήστρες ή μουσικά σύνολα. Αυτό οδήγησε τους δασκάλους και συνεχιστές του έργου του Σουζούκι να προτείνουν την εισαγωγή της μουσικής ανάγνωσης από το τέλος του πρώτου χρόνου ή την αρχή του δεύτερου χρόνου σπουδών.

Το να μπορεί ένας μαθητής να παίζει χωρίς να έχει άνεση να διαβάσει μουσική είναι σαν τον ηθοποιό που ενώ μαθαίνει να απαγγέλει Σαίξπηρ με σωστή άρθρωση και εκφραστικότητα, δε μπορεί να διαβάσει την καθημερινή εφημερίδα ή ένα βιβλίο δευτέρας δημοτικού. (Starr & Starr, 1995, σ. 197)

Σήμερα, ο δάσκαλος της μεθόδου είναι ελεύθερος να εισάγει την παρτιτούρα ακόμη και κατά τη διάρκεια του πρώτου έτους της μουσικής σπουδής, αρκεί ο μαθητής να έχει κατακτήσει το κράτημα του οργάνου και τις πρώτες βασικές εκτελεστικές δεξιότητες. Ανεξαρτήτως του χρόνου κατά τον οποίο εισάγεται η μουσική ανάγνωση, αυτή αφορά αρχικά στην εκμάθηση των μουσικών συμβόλων και αργότερα στην εκτέλεση από παρτιτούρα κομματιών διαφορετικών και συγκριτικά σαφώς ευκολότερων από τα κομμάτια ρεπερτορίου.

■ Η Μέθοδος Σουζούκι στην Ελλάδα

Ενώ η μέθοδος Σουζούκι αριθμεί ήδη 60 και πλέον χρόνια ύπαρξης στο δυτικό κόσμο, με προσαρμογές για όλα τα όργανα της συμφωνικής ορχήστρας, με εκατο-

ντάδες χιλιάδες παιδιών σε όλον τον κόσμο να αναπτύσσουν το ταλέντο τους, τη μουσικότητα και την εκτελεστική τους δεξιότητα μέσα από τη μέθοδο αυτή, στην Ελλάδα η μέθοδος Σουζούκι είναι ακόμη άγνωστη στους πολλούς.

Η ιστορία της μεθόδου Σουζούκι στην Ελλάδα χρονολογείται, τουλάχιστον με βάση τα όσα είναι γνωστά, από το 2000, όταν επιστρέφει από τις Η.Π.Α. και ξεκινάει να διδάσκει στο Τμήμα Μουσικής Επιστήμης και Τέχνης στο Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, η υποφαινόμενη Λήδα Στάμου, η οποία είναι πιστοποιημένη δασκάλα στα πρώτα επίπεδα της μεθόδου Σουζούκι από το American Suzuki Association των Η.Π.Α. και έχει προϋπηρεσία διδασκαλίας βιολιού με τη μέθοδο Σουζούκι σε παιδιά από 2,5 ετών στο Michigan State University Community Music School καθώς και στο Nevada School of the Arts Suzuki Program στις Η.Π.Α. Μέρος της διδακτορικής της έρευνας (Stamou, 1998a· Stamou, 1998b· Στάμου, 2004) αφορά στη μέθοδο Σουζούκι.

Το 2002, η υποφαινόμενη παρουσιάζει τη μέθοδο Σουζούκι στο 3^ο συνέδριο της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση, και δημοσιεύει στα πρακτικά του συνεδρίου το πρώτο γνωστό κείμενο στην Ελληνική γλώσσα για τη μέθοδο Σουζούκι (Στάμου, 2002) Κατά το ακαδημαϊκό έτος 2010-11, εισάγει στο πρόγραμμα προπτυχιακών σπουδών του Τμήματος Μουσικής Επιστήμης και Τέχνης το μάθημα «Βασικές αρχές και φιλοσοφία της μεθόδου Σουζούκι» που σταδιακά διαδίδει τη φιλοσοφία και τις αρχές της μεθόδου, δημιουργώντας έντονο ενδιαφέρον στους φοιτητές. Το μάθημα αυτό διδάσκεται ως σήμερα. Ως αποτέλεσμα του μεγάλου ενδιαφέροντος που προκύπτει για τη μέθοδο, οργανώνεται τον Μάιο του 2010 στο Πανεπιστήμιο Μακεδονίας διήμερο σεμινάριο για την εισαγωγή στη διδακτική του βιολιού και του πιάνου με τη μέθοδο Σουζούκι, με προσκεκλημένους εισηγητές τον Koen Rens και την Anne Marie Oberreit αντίστοιχα, πιστοποιημένους εκπαιδευτές δασκάλων Σουζούκι του European Suzuki Association.

Το 2012 εκδίδεται το βιβλίο *Μια ανθρωπιστική προσέγγιση στη διδασκαλία της μουσικής: Η φιλοσοφία και η πράξη της μεθόδου Σουζούκι – Ένα εγχειρίδιο για σπουδαστές, παιδαγωγούς και γονείς*, με συγγραφέα τη Λήδα Στάμου, από τις Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας, δημιουργώντας έτσι την πρώτη στιβαρή βιβλιογραφική παρουσία της μεθόδου στην Ελλάδα. Όλη αυτή την περίοδο, από το 2011 ως σήμερα, έχουν επίσης εκπονηθεί αρκετές πτυχιακές αλλά και μεταπτυχιακές εργασίες με επιβλέπουσα την υποφαινόμενη στο Πανεπιστήμιο Μακεδονίας σχετικά με τη μέθοδο.

Από το 2015, το πρόγραμμα Baby Artist του Πανεπιστημίου Μακεδονίας με επιστημονικά υπεύθυνη τη Λήδα Στάμου, ξεκινάει τα προγράμματα «Βιολιστές» και αργότερα το πρόγραμμα «Πιανίστες» που χρησιμοποιούν τη φιλοσοφία και τη μέθοδο Σουζούκι, δημιουργώντας μια πρώτη μουσική οικογένεια παιδιών και γονιών της μεθόδου που από τότε σταθερά και με επιτυχία μεγαλώνει και κάνει αισθητή την παρουσία της στα μουσικά δρώμενα της πόλης. Από το 2020, στο πλαίσιο του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών «Μουσικές Τέχνες» στο

Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, διδάσκεται από τη Λήδα Στάμου το μάθημα «Ειδικά θέματα διδακτικής στην οργανική μουσική διδασκαλία: Η μέθοδος Σουζούκι». Υπάρχουν επίσης πληροφορίες για Έλληνες μουσικούς που κατά την περίοδο από το 2010 ως σήμερα επιστρέφουν από το εξωτερικό και φέρνουν μαζί τους την γνώση ή την εμπειρία της μεθόδου δημιουργώντας δυνατότητες και για άλλες «εστίες» της μεθόδου σε Αθήνα, Καβάλα και Ρόδο. Για το ακαδημαϊκό έτος 2021-22, οργανώνεται από τη Λήδα Στάμου στο Πανεπιστήμιο Μακεδονίας και σε συνεργασία με τα προγράμματα πιστοποίησης του European Suzuki Association, το πρώτο επίσημο πρόγραμμα εκπαίδευσης και πιστοποίησης δασκάλων βιολιού και πιάνου στα πρώτα επίπεδα της μεθόδου Σουζούκι.

Την άνοιξη του 2021 κυκλοφορεί επίσης το βιβλίο των Λ. Στάμου & Ν. Παπαγερούδη (2021) με τίτλο *Η διδασκαλία του πιάνου με τη μέθοδο Suzuki: Ένας πρακτικός οδηγός για σπουδαστές, γονείς και μουσικοπαιδαγωγούς για τη διδασκαλία του πιάνου σε αρχάριους μαθητές* από τις Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας, εγκαινιάζοντας μια σειρά βιβλίων δασκάλου για τη διδασκαλία αρχαρίων μαθητών σε διάφορα όργανα με τη μέθοδο Σουζούκι. Την ίδια εποχή ετοιμάζεται το επόμενο βιβλίο αυτής της σειράς, που αφορά στη διδασκαλία πιο προχωρημένων μαθητών στο πιάνο με τη μέθοδο Σουζούκι, ενώ δρομολογείται για έκδοση βιβλίο για τη διδασκαλία μαθητών βιολιού με τη μέθοδο [Στάμου & Φωτιάδου, υπό έκδοση].

Η προσέγγιση του Σουζούκι, αλλά και το συνεχές έργο εξέλιξης και τελειοποίησης που έκαναν στο αρχικό έργο οι μαθητές του Σουζούκι, οδήγησε σε ένα σύστημα μουσικής εκπαίδευσης που έχει τη δύναμη με μαθηματική ακρίβεια να οδηγήσει σε καλλιέργεια του μουσικού ταλέντου όλων των παιδιών. Η σημασία της μεθοδικής, ακούραστης και στοχευμένης εργασίας είναι τεράστια για την επιτυχία της μεθόδου. Τίποτε δεν είναι τυχαίο ή χωρίς λόγο. Συγκεκριμένα συστατικά και τρόποι εκτέλεσης διασφαλίζουν ότι πρόκειται για μια «συνταγή» που δε μπορεί να αποτύχει. Το πόσο επιτυχημένη όμως θα αποβεί, έχει να κάνει με τον τρόπο που ο κάθε δάσκαλος γνωρίζει σε βάθος τη φιλοσοφία και τη μεθοδολογία της προσέγγισης αυτής, την πιστεύει και τη μετουσιώνει σε καθημερινή πραγματικότητα στη διδασκαλία και τη ζωή του, προσαρμόζοντας κάθε φορά τη μέθοδο με βάση τη δική του μοναδική προσωπικότητα, τους ανθρώπους που έχει απέναντί του (παιδί και γονιό) και τις συνθήκες της ζωής τους. Κλείνω με την ευχή το κείμενο αυτό να αποτελέσει έναυσμα για να ασχοληθούν περισσότεροι μουσικοί και μουσικοπαιδαγωγοί με τη μέθοδο Σουζούκι συμβάλλοντας έτσι στην ουσιαστική ανανέωση του τοπίου της μουσικής εκπαίδευσης στη χώρα μας.

■ Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωση βιβλιογραφία

- Creech, A. & Hallam, S. (2009). Interaction in instrumental learning: The influence of interpersonal dynamics on parents. *International Journal of Music Education*, 27(2), 94-106. <https://doi.org/10.1177/0255761409102318>
- Custodero, L. A., Britto, P. R. & Xin, T. (2002). From Mozart to Motown, lullabies to love songs: A preliminary report on the parents use of music with infants survey. *Zero to Three*, 23(1), 41-46.
- Cutieta, R. (2001). *Raising musical kids: A guide for parents*. Oxford University Press.
- Englund, M., Luckner, A., Whaley, G. & Egeland, B. (2004). Children's achievement in early elementary school: Longitudinal effects of parental involvement, expectations, and quality of assistance. *Journal of Educational Psychology*, 96(4), 723-730. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.4.723>
- Gordon, E. E. (2003). *A music learning theory for newborn and young children*. GIA Publications.
- Hallam, S. (2002). Musical motivation: Toward a model synthesizing the research. *Music Education Research*, 4(2), 225-244.
- Ilari, B. (2005). On musical parenting of young children: Musical beliefs and behaviours of mothers and infants. *Early Child Development and Care*, 175(7-8), 647-660. <https://doi.org/10.1080/0300443042000302573>
- Slone, K. C. (1988). *They're rarely too young ... and never too old "to twinkle"*. Shar Publications.
- Stamou, L. (1998a). *The effect of Suzuki instruction and early childhood music experiences on developmental music aptitude and performance achievement of beginning Suzuki string students* [Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Michigan State University].
- Stamou, L. (1998b). Suzuki method and philosophy: Selected research findings and implications for teaching. *Sforzando*, 10(3), 6-8.
- Stamou, L. (2001). The effect of parental involvement on children's musical development: The need to educate the parent. *Colorado Music Educator*, 49(1), 24-31.
- Stamou, L. (2005). Music learning theory, physiology of learning, and the Suzuki philosophy: When research meets philosophy and education. Στο Μ. Runfola & C. Taggart (Επιμ.), *The development and practical application of Music Learning Theory* (σσ. 265-281). G.I.A. Publications.
- Stamou, L., Abad V. & Troulou, R. (in press). Parental involvement in a Greek early childhood music program. Στο Μ. Barrett & G. Welch (Επιμ.), *Oxford Handbook of early childhood music learning and development*. Oxford University Press.
- Starr, W. & Starr, C. (1995). *To learn with love: A companion for Suzuki parents*. Summy Birchard.

- Suzuki, S. (1981). *Ability development from age zero*. Summy Birchard.
- Suzuki, S. (1983). *Nurtured by love* (2nd ed.) (W. Suzuki, μτφ.). Exposition Press.
- Suzuki, S. (1993). Shinichi Suzuki: *His speeches and essays*. Summy Birchard.
- Suzuki, S. (1996). *Young children's talent education and its method*. Summy Birchard.
- Timmerman, C. (1987). *Journey down the Kreisler highway*. Ivory Palace Music Publishing.
- Trehub, S. E. (2006). Infants as musical connoisseurs. Στο G. E. McPherson (Επιμ.), *The child as musician: A handbook of musical development* (σσ. 33-50). Oxford University Press.
- Wheeler, H. & Conor, J. (2008). *Parents, early years and learning activities*. National Children's Bureau.

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

- Στάμου, Λ. (2002). Η μουσική διδασκαλία σύμφωνα με τη «Μέθοδο Εκπαίδευσης Ταλέντου» του Shinichi Suzuki: Θεμελιώδεις αρχές - προτάσεις για τη βελτίωση της οργανικής μουσικής διδασκαλίας στην Ελλάδα. *Μουσική Εκπαίδευση*, 3(2), 118-129.
- Στάμου, Λ. (2004). Η επίδραση της διδασκαλίας με τη μέθοδο Suzuki και των προσχολικών μουσικών εμπειριών στη μεταβαλλόμενη μουσική δεκτικότητα και στα εκτελεστικά επιτεύγματα αρχάριων μαθητών εγχόρδων της μεθόδου Suzuki. *Μουσικοπαιδαγωγικά*, 1, 1-18.
- Στάμου, Λ. (2012). *Μια ανθρωπιστική προσέγγιση στη διδασκαλία της μουσικής: Η διδασκαλία και η πράξη της μεθόδου Suzuki*. Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Στάμου, Λ. & Θεοδωρίδης, Ν. (2016). Παιδί, οικογένεια και μουσική: Διερευνώντας τα χαρακτηριστικά των οικογενειών που εγγράφουν τα παιδιά τους σε προγράμματα μουσικής αγωγής για βρέφη και νήπια. Στο Μ. Κοκκίδου & Ζ. Διονυσίου (Επιμ.), *Μουσικός γραμματισμός: Τυπικές και άτυπες μορφές μουσικής διδασκαλίας - μάθησης* (σσ. 477-492). Ε.Ε.Μ.Ε.
- Στάμου, Λ. & Παπαγερούδη, Ν. (2021). *Η διδασκαλία του πιάνου με τη μέθοδο Suzuki: Ένας πρακτικός οδηγός για σπουδαστές, γονείς και μουσικοπαιδαγωγούς για τη διδασκαλία του πιάνου σε αρχάριους μαθητές*. Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Στάμου, Λ. & Φωτιάδου, Π. (υπό έκδοση). *Η μέθοδος Suzuki για την έναρξη της διδασκαλίας του βιολιού σε αρχάριους μικρούς μαθητές: Ένας οδηγός για τον δάσκαλο*.

The Suzuki method

When the philosophy of love meets the methodology of effective music teaching

Lida Stamou

Shinichi Suzuki through his pedagogical thought and actions has greatly affected the field of instrumental music education around the globe. Being the result of his deep humanistic philosophy, the Suzuki method brings love and the methodology of natural learning together, to create “beautiful hearts” and high talents. Aiming at developing musicality and musical independence, “Talent Education” or “The Mother Tongue Approach”, based on the triangle “Teacher-Parent-Student”, on music listening, imitation and repetition, creates a big “family” and a daily music routine of joy, serious work and togetherness, where every child can thrive. Although literally unknown to many people in Greece, the Suzuki method has recently sowed seeds in fertile ground in our country, giving us the first sweet fruits already.